



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INNOVACIÓN CURRICULAR  
Y PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA**

**Estándares de competencia para la asesoría académica  
a distancia mediada por las tecnologías de la  
información y comunicación**

TESIS DOCTORAL

**ZULEIMA A. CORREDOR PONCE**

Directoras:

Dra. Amalia Reina Giménez

Dra. Bárbara Luque Salas

Noviembre de 2014

TITULO: *Estándares de competencia para la asesoría académica a distancia mediada por las tecnologías de la información y comunicación.*

AUTOR: *Zuleima Asunción Corredor Ponce*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



TÍTULO: ESTÁNDARES DE COMPETENCIA PARA LA ASESORÍA  
ACADÉMICA A DISTANCIA MEDIADA POR LAS TECNOLOGÍAS  
DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

AUTORA: ZULEIMA ASUNCIÓN CORREDOR PONCE





## TÍTULO DE LA TESIS:

**Estándares de competencia para la asesoría académica a distancia mediada por las tecnologías de la información y comunicación**

## DOCTORANDA:

Zuleima Asunción Corredor Ponce

## INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

La doctoranda ha realizado una investigación excelente e innovadora. La aplicación de una metodología mixta, cuantitativa (cuestionario-diagnóstico) y cualitativa (entrevistas y análisis de documentos) han contribuido al estudio de la Educación a Distancia a través de las TIC, en la forma en que se conciben las competencias del profesorado a distancia, el proceso de enseñanza aprendizaje online y el nuevo papel que tiene la Universidad para ofrecer oportunidades de acceso a todas las personas de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

Los resultados derivados de esta tesis en 2013 y 2014 han sido dos artículos en las revistas "Calidad en la Educación Superior (CAES)" y "Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación". Ambas indexadas en Latindex (criterios de calidad editorial cumplidos 32/33 y 35/36, respectivamente), e-revista (Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas), Revencyt (Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas) y Dialnet.

Su tenacidad, perseverancia, capacidad para trabajar de forma cooperativa, y al mismo tiempo autónoma, y su buen hacer han contribuido al desarrollo y finalización de esta tesis con una revisión bibliografía y unas conclusiones que avalan su calidad. En consecuencia se emite informe muy favorable.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 24 de noviembre de 2014

Fdo.: Amalia Reina

Fdo.: Bárbara Luque



## **DEDICATORIA**

A Dios, que me da la fuerza y perseverancia para culminar mis metas,

A mi madre por regalarme su apoyo incondicional en los momentos que más la he necesitado.

A mis hijas Esperanza y María Fernanda, a quienes he robado largas horas de tiempo...

A Néstor Luis que me ha acompañado y animado con tanto amor.

A la Universidad Nacional Abierta por darme todo lo que profesionalmente soy...





## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar deseo agradecer a Dios por concederme la vida, la salud, los recursos y el empeño para culminar esta etapa de mi vida.

A mi madre, quien recorrió el país en innumerables oportunidades para apoyarme.

A Néstor Luis González, por la paciencia, el amor, la palabra oportuna en los momentos más difíciles y por su apoyo en la traducción.

A mi Directora Amalia Reina Giménez, quien a pesar de la gran distancia geográfica que nos separa, se ha hecho cercana, amiga, acompañante incondicional de mi proceso, por creer en mí, por valorar y respetar mi trabajo, infinitas gracias.

Al licenciado en Estadística Diego de Vasconcelos, por su apoyo y entrega invaluable en la organización y análisis de los datos cuantitativos y su constante presencia durante el desarrollo de la investigación.

A mis compañeros de trabajo y amigos. De manera especial quisiera hacer mención a los profesores:

A Pedro Gutiérrez Leal, por haber creído en mí y haberme dado la oportunidad de inscribirme en este doctorado.

A Milagros Martínez, quien me apoyo de manera paciente y desinteresada en mis primeros pasos de este andar investigativo, por sus palabras, consejos, críticas, sugerencias y análisis exhaustivos de todas las ideas que se me venían a la mente.

A Antonio Alfonzo, María Martín y Aarom Oramas, quienes me ayudaron a clarificar mi mente y me enseñaron a cambiar mi pensamiento hacia el enfoque interpretativo, cuestión nada fácil.

A Néstor Leal Ortiz, por sus oportunos talleres y por el material facilitado para la profundización en las densas aguas del paradigma interpretativo.

A Antonio Alfonzo, quien dedicó largas horas a la lectura del manuscrito, aportando ideas y recomendaciones para mejorarlo.

A Rebeca Estéfano, jefa, amiga y compañera de travesía, por motivarme a seguir adelante en aquellos momentos en los cuales deseaba abandonar.

A Rocío Azuaje, por su apoyo total en todo momento, de manera especial en la adaptación del instrumento y en la revisión de imágenes y figuras.

A Neudys Rada, quien se tomó la molestia de leer el manuscrito en las primeras fases y por contribuir en la revisión de aspectos puntuales en los que requerí su ayuda.

A Silvana Guía y Florymar Robles, por sus constantes palabras de ánimo y motivación.

A todo el profesorado de la Universidad Nacional Abierta quienes colaboraron para el diagnóstico y para la validación de la propuesta.

Al profesorado de otras universidades nacionales quienes desinteresadamente contribuyeron con la información suministrada en las entrevistas.

A todos los que de una u otra forma me han acompañado en este largo camino y han sabido comprender mis ausencias ¡Gracias infinitas a todos!

## ÍNDICE ABREVIADO

INTRODUCCIÓN .....	1
PRIMERA PARTE: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	7
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA .....	9
CAPÍTULO 2. EL PROBLEMA .....	43
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	51
SEGUNDA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS .....	59
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	61
TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS .....	153
CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS .....	155
CAPÍTULO 6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA .....	171
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	181
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL DIAGNÓSTICO.....	213
CAPÍTULO 9. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA (FASE II INTERPRETATIVA EMERGENTE) .....	221
CAPÍTULO 10. EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS INVESTIGATIVOS .....	247
CAPÍTULO 11. TRIANGULACIÓN DE DATOS .....	329
CUARTA PARTE: TEORIZACIÓN .....	349
CAPÍTULO 12. PROPUESTA DE ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA LA ASESORÍA ACADÉMICA A DISTANCIA EN LA UNA .....	351
CONCLUSIONES .....	417
RECOMENDACIONES.....	423
LIMITACIONES .....	425
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	427

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	429
ANEXOS .....	443

# ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	1
PRIMERA PARTE: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	7
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA .....	9
1.1 Génesis de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.....	9
1.2 Estructura organizativa de la UNA .....	12
1.3 Los roles académicos en la Universidad Nacional Abierta.....	19
1.4 Características del profesorado de la UNA .....	23
1.5 La asesoría académica en la UNA .....	25
1.6 La UNA ante los desafíos de la sociedad actual en materia de tecnologías .....	31
1.6.1 Políticas institucionales.....	32
1.6.2 Iniciativas UNA en innovaciones tecnológicas .....	37
CAPÍTULO 2. EL PROBLEMA .....	43
2.1 El problema de investigación .....	43
2.2 Preguntas de investigación .....	48
2.3 Objetivos de Investigación .....	49
2.3.1 Objetivo General:.....	49
2.3.2 Objetivos Específicos: .....	49
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	51
SEGUNDA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....	59
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	61
4.1 Aproximación a una conceptualización del término competencia.....	61
4.1.1 Las competencias desde el ámbito laboral.....	61

4.1.2 Las competencias desde el ámbito educativo .....	64
4.1.3 La formación basada en competencias .....	81
4.1.4 Enfoque socioformativo o complejo.....	89
4.1.5 Nuestra definición de las competencias.....	93
4.1.6 El perfil profesional .....	93
4.2 La Educación a Distancia (EaD).....	102
4.2.1 Hacia una definición de la EaD .....	103
4.2.2 La separación física .....	107
4.2.3 El aprendizaje independiente .....	109
4.2.4 La utilización de medios técnicos.....	110
4.2.4 Desarrollos teóricos en la Educación a Distancia.....	116
4.2.5 Sistema de apoyo o tutoría.....	125
4.2.6 Retos de la Educación a Distancia generados por el impacto de las TIC....	131
4.2.7 Nuevo rol del docente y formación permanente del profesorado para asumir los retos de los nuevos escenarios mediados por TIC .....	139
4.4 Marco legal venezolano en materia de tecnología .....	145
4.5 Esfuerzos formativos impulsados desde el MPPEU, la OPSU y el CENIT .....	149
TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS .....	153
CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	155
5.1 Punto de partida metodológico.....	155
5.2 Métodos para la recolección de la información .....	162
5.3 Consideraciones respecto a la muestra.....	163
CAPÍTULO 6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA .....	171
6.1 Fase I. Diagnóstica .....	171
6.1.1 Adaptación del instrumento .....	172

6.1.2 Análisis de confiabilidad del instrumento .....	175
6.1.3 Aplicación del instrumento .....	177
6.2 Técnicas para el Análisis de datos .....	179
<b>CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>181</b>
7.1 Resultados globales obtenidos .....	181
7.2 Análisis de diferencias entre diferentes dominios.....	199
7.2.1 Diferencias entre el profesorado en función de su sexo .....	199
7.2.2 Diferencias entre el profesorado en función del sexo y las distintas dimensiones del cuestionario. ....	200
7.2.3 Diferencias entre las categorías académicas del profesorado .....	201
7.2.4 Diferencias entre las categorías académicas del profesorado y las percepciones de los mismos respecto a las dimensiones medidas por el instrumento .....	203
7.2.5 Diferencias entre las percepciones del profesorado y su ubicación geográfica .....	208
7.2.6 Diferencias entre la región geográfica de procedencia del profesorado en función de cada una de las dimensiones medidas en el cuestionario.....	209
<b>CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>213</b>
<b>CAPÍTULO 9. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA (FASE II INTERPRETATIVA EMERGENTE) .....</b>	<b>221</b>
9.1 Definición de la Unidad de Análisis (UA).....	222
9.2 Método de análisis.....	222
9.3 Procedimiento de análisis e interpretación.....	226
9.4 Categorización.....	229
9.5 Categorización de las ponencias .....	230
9.5.1 Categorías emergente del análisis de las ponencias.....	233
9.5.2 Definición de las categorías emergentes.....	234
9.6 Categorías emergentes del análisis de las entrevistas .....	238



9.6.1 Definición de las categorías emergentes de las entrevistas a informantes claves .....	241
<b>CAPÍTULO 10. EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS INVESTIGATIVOS .....</b>	<b>247</b>
10.1 Interpretación de las categorías emergentes de las ponencias .....	247
10.1.1 Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria .....	247
10.1.2 Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC.....	253
10.1.3 Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias pedagógicas en el uso de las TIC por parte del profesorado .....	264
10.1.4 Uso didáctico de las TIC en educación universitaria.....	273
10.2 Interpretación de las categorías emergentes de las entrevistas .....	283
10.2.1 Competencias tecnopedagógicas .....	283
10.2.2 Competencias comunicacionales .....	294
10.2.3 Competencias para el manejo de la información .....	304
10.2.4 Competencias de gestión .....	313
10.2.5 Competencias para el trabajo en equipo .....	322
<b>CAPÍTULO 11. TRIANGULACIÓN DE DATOS .....</b>	<b>329</b>
<b>CUARTA PARTE: TEORIZACIÓN .....</b>	<b>349</b>
<b>CAPÍTULO 12. PROPUESTA DE ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA LA ASESORÍA ACADÉMICA A DISTANCIA EN LA UNA.....</b>	<b>351</b>
12.1 Justificación de la propuesta .....	351
12.2 Objetivos de la propuesta .....	355
12.2.1 Objetivo general.....	355
12.2.2 Objetivos específicos .....	355
12.3 Fundamentación legal .....	355
12.4 Consideraciones conceptuales y metodológicas que sustentan la propuesta ...	357

12.5 Propuesta: definición del perfil de competencias deseable para el asesor o tutor académico de la Universidad Nacional Abierta .....	365
12.5.1 Roles emergentes del perfil deseable .....	366
12.6 Propuesta de estándares de competencia en TIC para la asesoría o tutoría académica a distancia .....	371
12.7 Requerimientos de la propuesta .....	386
Cambios o adecuaciones institucionales .....	386
Carácter institucional .....	387
Plan de formación y capacitación permanente del profesorado .....	388
12.8 Validación de la propuesta .....	389
a) Validación de la propuesta (Asesores académicos).....	391
b) Validación de la propuesta (Expertos) .....	399
12.9 Factibilidad de la propuesta .....	408
Factibilidad institucional.....	408
Factibilidad legal.....	410
Factibilidad operativa .....	410
Factibilidad económica .....	412
Factibilidad social .....	413
12.10 Necesidades de formación señaladas por la propuesta .....	413
CONCLUSIONES .....	417
RECOMENDACIONES.....	423
LIMITACIONES .....	425
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	427
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	429
ANEXOS .....	443
Anexo 1. Formulario para la adaptación de Instrumento para el diagnóstico de competencias tecnológicas en el profesorado .....	445
Anexo 2. Instrumento adaptado .....	460

Anexo 3. Análisis de confiabilidad de instrumento .....	465
Anexo 4. Manual de funciones del personal docente según su rol en la Universidad Nacional Abierta (funciones del Asesor Académico).....	469
Anexo 5. Instrumento para la validación de la propuesta.....	472
Anexo 6. Diseño de curso de formación en línea “Facilitación de los aprendizajes mediante Moodle”.....	478
Anexo 7. Interfaz del curso de formación para la facilitación de aprendizajes mediante Moodle.....	482

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Estructura organizativa de la Universidad Nacional Abierta .....	14
<i>Tabla 2.</i> Definiciones del término competencia desde la perspectiva profesional o laboral .....	63
<i>Tabla 3.</i> Competencias clave DeSeCo.....	71
<i>Tabla 4.</i> Competencias específicas del área temática "Educación" Tuning América Latina .....	79
<i>Tabla 5.</i> Competencias a desarrollar en el ámbito educativo .....	87
<i>Tabla 6.</i> Habilidades de pensamiento complejo .....	91
<i>Tabla 7.</i> Métodos para el diseño de perfiles de competencia .....	100
<i>Tabla 8.</i> Funciones tutoriales comúnmente aceptadas.....	130
<i>Tabla 9.</i> Políticas gubernamentales en materia de tecnología en Venezuela .....	146
<i>Tabla 10.</i> Fases y métodos de investigación.....	163
<i>Tabla 11.</i> Definición de las muestras según fases de investigación .....	164
<i>Tabla 12.</i> Congresos que conforman la muestra.....	168
<i>Tabla 13.</i> Configuración de la muestra (entrevistas).....	169
<i>Tabla 14.</i> Adaptación del instrumento.....	174
<i>Tabla 15.</i> Escala utilizada para análisis de confiabilidad .....	176
<i>Tabla 16.</i> Interpretación coeficiente de confiabilidad .....	177
<i>Tabla 17.</i> Técnicas de análisis según objetivos asignados .....	180
<i>Tabla 18.</i> Distribución de frecuencia y porcentual de los profesores encuestados según Centro Local ordenados de forma descendente .....	184
<i>Tabla 19.</i> Porcentaje de participación del profesorado de la UNA, según centro local (ordenados de forma descendente) .....	185
<i>Tabla 20.</i> Distribución de frecuencia y porcentual del profesorado por región .....	186
<i>Tabla 21.</i> Desviación típica global .....	187

<i>Tabla 22.</i> Medias y desviaciones típicas obtenidas en cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario.....	188
<i>Tabla 23.</i> Medias y Desviaciones Típicas obtenidas en cada uno de los ítems que conforman el cuestionario.....	189
<i>Tabla 24.</i> Rangos medios de los profesores y profesoras para la valoración global ....	199
<i>Tabla 25.</i> Contraste U de Mann-Whitney en competencias tecnológicas globales del profesorado en función de su sexo.....	199
<i>Tabla 26.</i> Rangos Medios de los profesores y profesoras según las dimensiones del instrumento (1= Hombre / 2= Mujer) .....	200
<i>Tabla 27.</i> Contraste U de Mann-Whitney en competencias tecnológicas del profesorado en función de su sexo para las dimensiones evaluadas (1= Hombre / 2=Mujer).....	201
<i>Tabla 28.</i> Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas globales del profesorado en función de su categoría académica (df= grados de libertad).....	202
<i>Tabla 29.</i> Comparación de diferencias globales según categoría académica .....	203
<i>Tabla 30.</i> Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas del profesorado en función de su categoría académica para las dimensiones evaluadas (df= grados de libertad).....	204
<i>Tabla 31.</i> Comparación de la “Dimensión Pedagógicas (AT)” según categoría académica.....	205
<i>Tabla 32.</i> Comparación Dimensión: "Sociales éticas y legales" según categoría académica.....	206
<i>Tabla 33.</i> Comparación dimensión “Desarrollo profesional” según categoría académica .....	207
<i>Tabla 34.</i> Comparación dimensión “Comunicacionales” según categoría académica.	208
<i>Tabla 35.</i> Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas globales de profesorado en función de su ubicación geográfica (df= grados de libertad).....	209
<i>Tabla 36.</i> Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas del profesorado en función de su ubicación geográfica para las dimensiones evaluadas (df= grados de libertad).....	209
<i>Tabla 37.</i> Comparación dimensión: “Pedagógicas” según región.....	210
<i>Tabla 38.</i> Comparación de dimensión: “Comunicacionales” según región .....	211
<i>Tabla 39.</i> Categorías y subcategorías emergentes del análisis de las ponencias .....	233
<i>Tabla 40.</i> Extractos de ponencias Categoría 1 .....	236
<i>Tabla 41.</i> Extractos de ponencias Categoría 2.....	237

<i>Tabla 42.</i> Extractos de ponencias Categoría 3.....	237
<i>Tabla 43.</i> Extractos de ponencias Categoría 4.....	238
<i>Tabla 44.</i> Categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas a informantes claves .....	241
<i>Tabla 45.</i> Extractos de entrevistas Categoría 1.....	243
<i>Tabla 46.</i> Extractos de entrevistas Categoría 2.....	244
<i>Tabla 47.</i> Extractos de entrevistas Categoría 3.....	244
<i>Tabla 48.</i> Extractos de entrevistas Categoría 4.....	245
<i>Tabla 49.</i> Extractos de entrevistas Categoría 5.....	246
<i>Tabla 50.</i> Triangulación de fuentes de datos y procedimiento de análisis .....	331
<i>Tabla 51.</i> Triangulación sobre el aserto "comunicación" .....	333
<i>Tabla 52.</i> Triangulación sobre el aserto "manejo de la información" .....	336
<i>Tabla 53.</i> Triangulación sobre el aserto "aspectos tecnopedagógicos" .....	339
<i>Tabla 54.</i> Triangulación el aserto "gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje" .	343
<i>Tabla 55.</i> Triangulación sobre el aserto "trabajo en equipo" .....	344
<i>Tabla 56.</i> Estándares de competencias Comunicacionales.....	374
<i>Tabla 57.</i> Estándares de competencias tecnopedagógicas.....	376
<i>Tabla 58.</i> Estándares de competencias informacionales .....	379
<i>Tabla 59.</i> Estándares de competencias de gestión .....	381
<i>Tabla 60.</i> Estándares de competencias para el trabajo en equipo.....	384
<i>Tabla 61.</i> Características del profesorado (Asesores Académicos) que validaron la propuesta.....	391
<i>Tabla 62.</i> Distribución del profesorado asesor académico por Centros Locales.....	392
<i>Tabla 63.</i> Distribución de frecuencias para el indicador "Coherencia" .....	392
<i>Tabla 64.</i> Distribución de frecuencias para el indicador "transferibilidad" .....	393
<i>Tabla 65.</i> Distribución de frecuencias para el indicador "adaptabilidad" .....	393
<i>Tabla 66.</i> Distribución de frecuencias indicador "integralidad" .....	394
<i>Tabla 67.</i> Distribución de frecuencias para el indicador "contextualización" .....	395

<i>Tabla 68.</i> Distribución de frecuencias indicador "actualización" .....	397
<i>Tabla 69.</i> Distribución de frecuencias indicador "interdisciplinarietà" .....	398
<i>Tabla 70.</i> Distribución de frecuencias indicador "claridad" .....	398
<i>Tabla 71.</i> Conformación del grupo de validadores (Expertos).....	400
<i>Tabla 72.</i> Distribución de frecuencia indicador coherencia .....	400
<i>Tabla 73.</i> Distribución de frecuencias indicador transferibilidad.....	401
<i>Tabla 74.</i> Distribución de frecuencias indicador adaptabilidad .....	401
<i>Tabla 75.</i> Distribución de frecuencias indicador integralidad .....	402
<i>Tabla 76.</i> Distribución de frecuencias indicador contextualización.....	403
<i>Tabla 77.</i> Distribución de frecuencias indicador actualización .....	403
<i>Tabla 78.</i> Distribución de frecuencias indicador interdisciplinarietà .....	404
<i>Tabla 79.</i> Distribución de frecuencias indicador claridad .....	404
<i>Tabla 80.</i> Observaciones y sugerencias aportadas en el proceso de validación .....	405
<i>Tabla 81.</i> Necesidades de formación derivadas de la propuesta .....	414

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Organización Funcional de la Universidad Nacional Abierta .....	17
<i>Figura 2.</i> Centros Locales, Unidades de Apoyo y CIAP que conforman la UNA.....	18
<i>Figura 3.</i> Interfaz de la encuesta alojada en e-encuestas.com .....	179
<i>Figura 4.</i> Distribución porcentual del profesorado según el sexo .....	182
<i>Figura 5.</i> Distribución porcentual del profesorado en relación con la edad y el sexo.	182
<i>Figura 6.</i> Distribución porcentual del profesorado según la categoría académica.....	183
<i>Figura 7.</i> Distribución de frecuencia y porcentual del profesorado por regiones .....	187
<i>Figura 8.</i> Comparación competencias globales según categoría académica.....	202
<i>Figura 9.</i> Comparación de la “Dimensión Pedagógicas (AP)” según categoría académica.....	204
<i>Figura 10.</i> Comparación Dimensión “Sociales, Éticas y Legales” según categoría académica.....	205
<i>Figura 11.</i> Comparación dimensión “Desarrollo profesional” según categoría académica .....	206
<i>Figura 12.</i> Comparación de “Comunicacionales” según categoría académica .....	207
<i>Figura 13.</i> Comparación dimensión: “Pedagógicas” según región .....	210
<i>Figura 14.</i> Comparación dimensión: “Comunicacionales” según región .....	211
<i>Figura 15.</i> Proceso de análisis cualitativo de ponencias y entrevistas .....	229
<i>Figura 16.</i> Muestra de la Unidad Hermenéutica de Atlas Ti.....	231
<i>Figura 17.</i> Red de ponencias generada por Atlas Ti .....	232
<i>Figura 18.</i> Categorías emergentes de las ponencias.....	235
<i>Figura 19.</i> Red de informantes claves extraída de Atlas ti.....	240
<i>Figura 20.</i> Categorías emergentes de las entrevistas.....	242
<i>Figura 21.</i> Herramientas que promueven procesos colaborativos y comunicativos ....	253
<i>Figura 22.</i> Características propias de la EaD potenciadas por el uso de las TIC .....	264
<i>Figura 23.</i> Condiciones requeridas para el desarrollo de competencias pedagógicas con TIC .....	265
<i>Figura 24.</i> Red extraída de Atlas ti - Uso didáctico de las TIC .....	282



<i>Figura 25. Competencias Tecnopedagógicas. Nota: Red extraída de Atlas Ti.....</i>	<i>293</i>
<i>Figura 26. Competencias Comunicacionales. Nota: Red extraída de atlas ti.....</i>	<i>303</i>
<i>Figura 27. Competencias para el manejo de la información. Nota: Red extraída de Atlas Ti.....</i>	<i>312</i>
<i>Figura 28. Competencias de Gestión. Nota: Red extraída de Atlas Ti. ....</i>	<i>321</i>
<i>Figura 29. Competencias para el trabajo en equipo. Nota: Red extraída de Atlas Ti. .</i>	<i>328</i>
<i>Figura 30. Asertos emergentes del análisis interpretativo. Nota. Red extraída de Atlas ti (código más comentarios).....</i>	<i>332</i>
<i>Figura 31. Proceso de delimitación de competencias esenciales del profesorado. ....</i>	<i>359</i>
<i>Figura 32. Dimensiones y áreas de competencia .....</i>	<i>363</i>
<i>Figura 33. Competencias emergentes por Dimensión y Área de competencia.....</i>	<i>373</i>

## RESUMEN

La investigación llevada a cabo tiene como objetivo establecer estándares de competencia para el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el profesorado que ejerce funciones de asesoría académica en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA). El estudio se abordó fundamentalmente desde el paradigma interpretativo, con el empleo de métodos mixtos cuantitativos (cuestionario - diagnóstico) y cualitativos (entrevistas y análisis de documentos) dada la complejidad de las dinámicas socioeducativas. Para la fase cuantitativa, se adaptó y aplicó el instrumento para el diagnóstico de competencias del profesorado, propuesto por Cabero, Llorente y Marín (2010), a una muestra de 102 docentes que ejercen funciones de asesoría académica a distancia distribuidos en todo el territorio nacional. Se realizaron análisis globales de estadística descriptiva. Para el análisis cualitativo se llevó a cabo un estudio de casos múltiples para el análisis interpretativo de treinta y nueve ponencias, expuestas por docentes universitarios en Congresos Internacionales del contexto Latinoamericano y catorce entrevistas realizadas a informantes claves, docentes universitarios de importantes universidades venezolanas. Posteriormente se produjo una triangulación de datos: ponencias, entrevistas y autores expertos en la temática de estudio, con la finalidad de validar los hallazgos interpretativos. Entre los resultados obtenidos cabe destacar que, por lo general, el profesorado se siente eficiente en varias de las competencias y dimensiones evaluadas. No se encontraron diferencias entre mujeres y hombres, aunque se evidenciaron diferencias entre el profesorado ubicado en las categorías académicas más altas, respecto a varias de las competencias relacionadas con el desarrollo profesional y comunicacional. En cuanto a las diferencias por regiones geográficas se encontraron diferencias entre el profesorado de la región Occidental -quienes se manifestaron más competentes que la media en la dimensión pedagógica- y en las Regiones Andina y Occidental -se mostraron más competentes que la media respecto a las competencias comunicacionales.

Entre los hallazgos cualitativos se delimitó el perfil del profesorado (asesor académico), resultando cuatro roles fundamentales a desempeñar: docencia, investigación, extensión y gestión. Se establecieron cinco estándares de competencias claves para la asesoría académica a distancia: 1) tecnopedagógicas, 2)

comunicacionales, 3) manejo de la información, 4) gestión, y 5) trabajo en equipo. Finalmente, como recomendaciones derivadas del estudio se señalan la importancia de la formación permanente del profesorado, la prevalencia de lo pedagógico sobre lo tecnológico, el carácter institucional que debe sustentar las decisiones relacionadas con la incorporación de las TIC, el trabajo en equipos interdisciplinario y la necesidad de revisar permanentemente las prácticas educativas realizadas, con la finalidad de dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual y por ende garantizar la pertinencia social de la UNA.

**Palabras claves:** Educación a distancia, asesoría académica, estándares de competencia, perfil del profesorado, Tecnologías de la información y Comunicación (TIC).

## ABSTRACT

The developed research has as objective to establish competences standards for the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT), in the professorate that work in academic advising in the Universidad Nacional Abierta (UNA) of Venezuela. The approach of the study was, essentially, from the interpretative paradigm, with the use mixed methods both quantitative (questionnaire – diagnose) and qualitative (interviews and document analysis), given the complexity of the social-educative dynamic. For the quantitative phase, the instrument for the diagnose of professorate competences, proposed by Cabero, Llorente y Marín (2010) was adapted and applied to 102 teachers sample, who work in distance academic advising, countrywide distributed. Descriptive statistic global analysis were made. For the qualitative analysis, a multiple cases study was conducted for the interpretative analysis of thirty nine papers, presented by university teachers in international congresses in the Latin American context, and fourteen interviews made to key informants, university teachers from important Venezuelan universities. After this process, a triangulation of data was made: papers, interviews, and expert authors in this field of study, in order to validate the interpretative findings. As part of the obtained results is important to mention that, generally, the professorate feels efficient in various of the evaluated competences and dimensions. There are not differences between women and men, although there is evidence about the differences between the professorate that has reached higher academic categories, regarding with various of the competences related with communicational processes and professional development. About the differences by geographic regions, there was difference between the professorate of the western region – who demonstrated more competence than the average in the pedagogical dimension- and in the western and Andes regions – where the professorate demonstrated more competences than the average about the communicational competences- .

The qualitative findings include the delimitation of a profile for the professorate (academic adviser), resulting four fundamental roles to play: teaching, research, extension and management. Five key competences standards were established for the

academic advising: 1) techno pedagogical, 2) communicational, 3) for the use of the information, 4) management , and 5) for the team work.

Finally, as recommendations derived from the study its pointed out the importance of the permanent education of the professorate, the prevalence of the pedagogical aspect over the technological aspect, the institutional character that should support the decisions about the incorporation of the ITC, the work in interdisciplinary teams, and the need of the permanent revision of the educational practices, in order to give answers to the demands of the society and, therefore, guarantee the social pertinence of the UNA.

**Key Words:** distance education, academic advising, competence standards, professorate profile, Information and Communication Technologies (ICT).

# INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI  
UNESCO, 2000

La educación como derecho humano fundamental, debe ser accesible a la ciudadanía de todos los países del mundo, en igualdad de oportunidades y con criterios de calidad. Es a través de la educación, que las personas pueden acceder a los demás derechos consagrados en las leyes, desarrollar integralmente sus potencialidades y participar activamente en el contexto socioeconómico y cultural al que pertenecen.

La educación universitaria constituye un eslabón de gran importancia para garantizar los procesos de construcción y reconstrucción de los seres humanos, ávidos de conocimiento y con necesidades específicas de formación. La universidad está llamada a formar personas integrales con altos principios éticos y morales, capaces de integrarse socialmente contribuyendo a la conformación de sociedades pacíficas, humanas, respetuosas de la diversidad. Pero además, personas capacitadas para insertarse como ciudadanos productivos que contribuyen con el desarrollo de la ciencia, la cultura, el arte; en fin, ciudadanos aptos para la vida en comunidad, capaces de cimentar sociedades sanas, multiculturales, con alto sentido de pertenencia local y con clara conciencia de lo global.

En el párrafo precedente se vislumbra la importancia de la educación universitaria tanto para las personas, como para la sociedad. Sin embargo, el acceso a los estudios universitarios se ha visto dificultado en el devenir histórico por cuestiones muy diversas como lo son: el aumento en la demanda social de educación, lo que conllevó a que la demanda superara con creces la oferta; grandes comunidades de personas geográficamente alejadas de los centros urbanos donde se encuentran las universidades que trajo consigo la imposibilidad de acceder a estudios universitarios; la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, que introdujo el interés de personas adultas hacia la educación, pero que no pueden asistir a clases presenciales (García, 2002).

Estas dificultades y necesidades sociales de educación universitaria, son apenas algunas de las razones que generaron el surgimiento de la Educación a Distancia (EaD) en la década de los setenta, como modalidad educativa que a través de medios y métodos distintos de instrucción tiene como propósito principal posibilitar a todos los ciudadanos el acceso a la educación sin restricciones de espacio y de tiempo.

En este escenario, le corresponde a la institución universitaria, dar respuesta a las transformaciones sociales evidenciadas por el paso desde una sociedad industrial a una sociedad de la información y del conocimiento (Castaño, 2009a); cambios estos, que se han venido desarrollando con mayor fuerza en las dos últimas décadas del siglo XX con la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación TIC en todos los ámbitos de la sociedad.

Estas transformaciones han requerido necesariamente un cambio paradigmático en la forma de concebir el aprendizaje, la educación y la innovación (Castaño, 2009a), el tradicional papel de la universidad como transmisora de conocimientos ha sido cuestionado dadas las posibilidades de acceso a la información a través de internet.

Por su parte, la EaD, ha encontrado en las TIC potencialidades para mejorar los mecanismos de entrega de materiales y recursos y para generar la tan necesaria interacción y comunicación en el desarrollo de procesos educativos (Garrison y Anderson, 2005; García, 2011). Debido al auge de las TIC y las posibilidades de las mismas en educación, muchos docentes en el mundo realizan experiencias con tecnologías, las cuales son expuestas en congresos, seminarios, foros y eventos de todo tipo tanto presenciales como en línea.

En la actual sociedad de la información y del conocimiento, es imperante garantizar el acceso a la educación universitaria en condiciones de equidad, pertinencia y calidad, para lo cual se requiere la generación de diversos sistemas de educación universitaria, que permitan diversificar las oportunidades de acceso a las personas de acuerdo con sus necesidades y posibilidades (UNESCO, 2009).

Esta realidad inminente, en la que se plantea un cambio a la institución universitaria y por ende al rol del profesorado para mantener la calidad y la pertinencia de los sistemas formales de educación universitaria, ha sido el motor que propulsó el interés de desarrollar una investigación cuyo objetivo fuera determinar las competencias que el profesorado de la actual sociedad de la información y del conocimiento requiere,

para desempeñarse con idoneidad de acuerdo a las exigencias y necesidades actuales de la sociedad.

Abordar esta temática a través de una investigación no fue una tarea fácil, fue un trabajo arduo y complejo que se inició a finales del año 2010 con la participación de la investigadora, en calidad de ponente, en diversos Congresos Internacionales en los cuales se abordaba la temática de las TIC y sus posibilidades en educación; tres de estos eventos fueron presenciales y uno en línea.

La complejidad de los roles, funciones, conocimientos y destrezas que se le asignaban al docente en las conferencias y ponencias indujo a la investigadora a profundizar en el tema a partir de la visión de un grupo de informantes claves, profesorado del contexto de universidades venezolanas, mediante una entrevista abierta. Las entrevistas se realizaron entre noviembre de 2011 hasta julio de 2012. Algunas se efectuaron personalmente y otras a través de Skype.

A continuación se realiza un esbozo de la estructura del informe de investigación, el cual se ha fragmentado en cuatro grandes partes cada una de las cuales ha sido subdividida en capítulos. Dado que el trabajo sería presentado ante una Universidad Española, pareció conveniente que la primera parte se refiriera a la contextualización del entorno en el cual se desarrolló el estudio.

En este sentido y con la finalidad de facilitar la comprensión de los lectores respecto al contexto en que se desarrolló el estudio, la primera parte del informe contiene los capítulos 1 y 2. El primer capítulo se refiere al contexto de investigación, el cual se inicia con una reseña del origen de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, su estructura organizativa, exposición de los roles académicos vigentes en la UNA, desarrollo de la asesoría académica, los desafíos de la sociedad actual en materia de tecnologías, políticas institucionales y finalmente se hace alusión a las iniciativas e innovaciones realizadas en la UNA en materia tecnológica.

En el capítulo 2, se presenta el problema de investigación, se parte de lo global a lo particular, hasta llegar a plantear de manera concreta el problema; se delimitaron las preguntas orientadoras del estudio y se plantearon los objetivos.

La segunda parte denominada consideraciones teóricas, contiene los capítulos 3 y 4. En el capítulo 3, se presenta una revisión de estudios anteriores relacionados con la temática de investigación realizados por el profesorado de la UNA desde el año 1995;



tomamos esta fecha a pesar de lo lejana en el tiempo para evidenciar que la preocupación por el tema tecnológico es de larga data en la UNA. Se exponen además dos trabajos de interés para la investigación realizados en dos universidades venezolanas.

En el capítulo 4, se presenta el marco teórico referencial que sirve de fundamento al estudio, en este apartado se analizaron en profundidad los siguientes tópicos: conceptualización del término competencia, aproximación a estas desde diversas perspectivas; se analizaron las competencias desde el punto de vista de importantes proyectos como son DeSeCo de la OCDE, Alfa Tuning Europa y Tuning América Latina. Se realizó una revisión del enfoque de formación basado en competencias y se expuso nuestra propia definición de competencias que sirve de base a nuestro estudio. Finalmente, se analizó la importancia de la delimitación de los perfiles profesionales en un enfoque de formación por competencias.

Otro tema de interés abordado en el marco teórico referencial fue el de la Educación a Distancia (EaD): definición, características, generaciones evolutivas de la EaD, desarrollos teóricos: modelo teórico de la industrialización de Otto Peters, modelo teórico de independencia y autonomía de Wedemeyer, enfoque teórico transaccional de Moore, modelo teórico de la conversación didáctica guiada de Holmberg.

Posteriormente se realizó una revisión sobre los sistemas de apoyo o tutoría en EaD, retos generados por el impacto de las TIC en la EaD, nuevos roles docentes y formación permanente del profesorado. Se realizó una revisión del marco legal venezolano en materia de tecnología como fundamento jurídico a las innovaciones y adecuaciones necesarias para garantizar la pertinencia social de las universidades. Finalmente, se realizó una aproximación a los esfuerzos formativos impulsados por entes del Estado.

En la tercera parte del informe se desarrollan las consideraciones metodológicas que sustentan las decisiones tomadas en relación con los métodos, instrumentos empleados, el tratamiento de la información y la exposición de los hallazgos, este apartado está conformado por los capítulos 5, 6 y 7.

En el capítulo 5 se profundiza acerca de las consideraciones de tipo metodológico propiamente dichas, se plantea el camino metodológico adoptado, la declaración del paradigma sobre el que sustentan las decisiones, el cual es

eminentemente cualitativo, se explica en este capítulo el por qué se asumió la disposición para un abordaje a través de métodos mixtos, mediante un estudio de campo no experimental con enfoque de estudio de casos múltiple. Se señalan los métodos para la recolección de la información, las consideraciones respecto a la definición de las muestras y el procedimiento llevado a cabo para su selección.

En el capítulo 6, se expone el proceso de organización y análisis de la información cuantitativa, al cual se le ha denominado: fase diagnóstica. Se explican los procedimientos realizados para la adaptación, validación, análisis de confiabilidad y aplicación, del instrumento de Cabero, Llorente y Marín (2010). Finalmente, se explican las técnicas para el análisis de los datos.

En el capítulo 7, se presenta el análisis de los resultados cuantitativos; en primer lugar y siguiendo los pasos realizados por Cabero, Llorente y Marín (2010), se muestran los resultados globales. Posteriormente se exponen los análisis de diferencias entre diferentes dominios. Finalmente en el capítulo 8, se desarrollan las conclusiones e implicaciones derivadas de la fase diagnóstica.

El capítulo 9 contiene la organización y análisis de la información cualitativa, denominada: Fase interpretativa emergente. Se define en primer lugar la unidad de análisis, el método de análisis empleado y el procedimiento de análisis e interpretación. Se explica en detalle el proceso de categorización realizado para ambas fuentes de datos: ponencias de eventos y entrevistas a informantes claves.

En el capítulo 10 se exponen los hallazgos interpretativos de cada una de las categorías emergentes, tanto de las ponencias como de las entrevistas. El capítulo 11 se refiere al empleo de la estrategia de triangulación de datos a los fines de corroborar la consistencia de las interpretaciones.

La cuarta parte del informe corresponde a la fase de teorización, constituida esta fase por la propuesta de estándares de competencia para la asesoría académica a distancia en la UNA. En el capítulo 12 se presenta la propuesta, su justificación, objetivos, fundamentación legal. Se define el perfil del profesorado (asesor académico) para la UNA y los roles emergentes. Posteriormente se delimitan los estándares de competencia para la asesoría académica a distancia a partir de las cinco dimensiones competenciales: comunicacionales, tecnopedagógicas, informacionales, de gestión y para que el trabajo en equipo; las cuales emergieron de todo el análisis realizado a lo

largo de la investigación. Se indican los requerimientos necesarios para adoptar la propuesta en la UNA y el proceso de validación llevado a cabo. Finalmente se presenta un análisis de factibilidad de la propuesta y se exponen algunas necesidades de formación del profesorado derivadas de la misma.

Como parte final del informe se presentan una serie de conclusiones y recomendaciones; se explican algunas dificultades evidenciadas durante el desarrollo de la investigación y se proponen ciertas líneas de investigación futura con miras a profundizar el estudio de esta temática tan importante para garantizar la pertinencia social y la calidad de los procesos académicos mediados por tecnologías.

## PRIMERA PARTE: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Es verdad que pensamos que no podemos aislar los objetos unos de otros. En última instancia todo es solidario. Si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad”  
Edgar Morín



Fachada de la Sede del Nivel Central de la UNA - Caracas



# **CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA**

## **1.1 Génesis de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela**

La Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, es una institución de carácter público fundada en el año 1977; fue la primera universidad creada para impartir Educación Superior bajo la modalidad de Educación a Distancia (EaD) en el país, según el modelo de la Open University de Inglaterra. En el proyecto de creación (1977), se justifica su instauración, señalando que la UNA “se propone como una respuesta innovadora e imaginativa para colaborar eficazmente en la solución de los problemas de la educación superior y para reforzar la influencia de este nivel de estudio en el desarrollo del país” (p.43). En palabras de Alfonzo (2011), la UNA surge como una alternativa para la inclusión y la innovación en la educación superior en Venezuela.

Aunque la UNA es la primera universidad venezolana cimentada por completo en un sistema de EaD; según Fernández (2009), existieron algunos antecedentes de lo que se llamó “Educación extramuros” y que consistía en la posibilidad de acceder a títulos universitarios y de suficiencia en casos excepcionales, el concepto de acreditación por experiencia es propio de estas propuestas.

Para el año 1837, un primer antecedente lo constituye una propuesta de acreditación de aprendizajes, la cual no contó con la receptividad del Congreso Venezolano; un segundo antecedente, fue un decreto del Presidente Antonio Guzmán Blanco en el año 1883, mediante el cual los ciudadanos podrían acceder a grados académicos o títulos de suficiencia, dicho decreto fue derogado en el año 1927 (Fernández, 2009).

En relación con experiencias de EaD previas a la UNA, Fernández (2009) señala: a) la creación del Centro de Extensión Pedagógica, en 1943, el cual estaba dirigido a la formación de maestros de instrucción primaria; b) la creación del Instituto Profesional del Magisterio, destinado a la formación de docentes no graduados; estas dos últimas, se apoyaron en cursos por correspondencia, radio y cine educativo.

Para la década de los setenta bajo la presidencia de Carlos Andrés Pérez, se establece en Venezuela el Sistema de Educación Superior, el cual según Pérez (2011), tiene la finalidad de organizar las universidades existentes para la fecha en torno a un

conjunto de principios y lineamientos que permitieran la funcionalidad de las mismas en función de los requerimientos del país.

En este sentido, se proyectan como acciones de interés primordial establecidas en el V Plan de la Nación (1976-1980) el “ensayo y aplicación de nuevas tecnologías de la enseñanza como medio de mejorar la enseñanza y ampliar las oportunidades abiertas en educación superior (...)” (Fernández, 2009, p. 37). Estas acciones estarían enmarcadas en el concepto de innovaciones educativas cuya finalidad era la masificación y democratización de la educación superior. Dichas gestiones se materializarían mediante la creación de nuevas universidades de carácter experimental, no autónomas, entre ellas la UNA, cuyo proyecto de gestación se inició en el año 1975.

De manera que la UNA surge como una alternativa para dar respuesta a la demanda cada vez mayor de educación universitaria, en concordancia con el movimiento emergente en varios países del mundo en la década de los setenta promovido por la UNESCO, cuyo objeto era proporcionar educación a sectores tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos regulares (Alfonzo, 2011).

En el contexto planteado, la UNA es concebida y creada con la misión explícita en su Proyecto de creación de formar “profesionales en las áreas prioritarias del desarrollo nacional, apoyándose en sistemas no tradicionales de enseñanza y de aprendizaje” (UNA, 1977, p. 26). Desde su génesis está llamada a la innovación y al uso de diversos medios tecnológicos como apoyo a los procesos instruccionales; en el proyecto de creación se establecen como principios que rigen su funcionamiento:

- 1) La democratización: entendida como la oferta real de estudios a personas de todos los estratos sociales, pero especialmente a aquellas tradicionalmente excluidas del sistema educativo tradicional.
- 2) La masificación: orientada a atender la alta demanda social por educación universitaria, en este principio se alude a la calidad de los programas.
- 3) Contribución al desarrollo nacional autónomo: la oferta académica de la UNA debe priorizar las necesidades de la sociedad venezolana en atención a la planificación general del país.
- 4) La innovación educativa: entendida como apertura para incorporar procesos y estructuras innovadoras, de manera continua, que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- 5) Individualización de la enseñanza: creación de posibilidades reales de auto estudio, así como el estímulo de la creatividad y el pensamiento crítico,
- 6) Complementariedad: supone el trabajo articulado con otras instituciones sociales.
- 7) Optimización de la inversión: supone que la EaD reduce los costos del Estado por alumno y por egresado. Está implícita la relación entre matrícula, prosecución y culminación de los estudios.
- 8) Carácter nacional: implica la presencia de la UNA en todo el territorio nacional.
- 9) Optimización del uso productivo del tiempo de ocio: contribución a mejorar el uso que hacen los venezolanos con su tiempo libre, en función de su desarrollo personal y social (UNA, 1977).

Tanto en el Proyecto de Creación de la UNA, como en su Reglamento (UNA, 1996), artículo 57, se plasman de manera explícita sus características:

- a) El autoaprendizaje, entendido como la libertad y flexibilidad con que cuenta el estudiantado UNA para administrar su tiempo, recursos, ritmo y estrategias de estudio, previa orientación del asesor académico. No debe asistir a clases y la evaluación de sus aprendizajes le corresponde a la UNA.
- b) Amplia cobertura de población joven o adulta que por cualquier motivo no ha podido acceder al sistema tradicional (presencial) de educación universitaria.
- c) Educación a distancia, interactiva, apoyada en múltiples medios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- d) Permanencia del estudiantado en su región geográfica, social y laboral.

Para Pérez (2011), los rasgos o aspectos básicos que caracterizan a la UNA constituyen a la vez su fortaleza y la garantía de su pertinencia social en el sentido que la universidad está capacitada como organización para asumir los retos actuales que la sociedad demanda:



- Presencia nacional y carácter masivo, le permite a la UNA atender los sitios geográficos más remotos y a personas que difícilmente podrían acceder al sistema educativo tradicional.
- Flexibilidad, el estudiantado UNA puede seleccionar las formas, el tiempo y el ritmo para abordar el aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, posibilidades y preferencias.
- Adaptabilidad, la UNA tiene un gran potencial para adaptarse a los distintos entornos en los que hace presencia, esta adaptabilidad viene dada además, por la posibilidad de establecer alianzas institucionales con entes públicos y privados en los diferentes Estados del país. Por otra parte es una premisa fundamental la capacidad de adaptación a las necesidades y exigencias de la sociedad mediante innovaciones educativas que respondan a las necesidades del estudiantado y del contexto.

## **1.2 Estructura organizativa de la UNA**

Para su funcionamiento y el logro de los objetivos institucionales, la UNA cuenta con una estructura organizativa compleja. En primer lugar, funciona como un sistema “con objetivos instruccionales de alcance nacional, estructurado en subsistemas flexibles integrados funcionalmente, concebidos como un todo adaptable y de alta capacidad productiva y operativa” (UNA, 1996, p.10).

Los subsistemas que conforman la UNA son:

- a) Subsistema de información integrada, como su nombre lo indica, está dirigido a registrar, procesar y generar, los datos e informaciones requeridas por todo el sistema para la toma de decisiones para la formulación, diseño, ejecución y evaluación de todos los programas.
- b) Subsistema académico, en este sistema se realizan funciones diferenciadas de: diseño curricular y de instrucción, evaluación del estudiantado, atención al estudiantado a través de los servicios de orientación y asesoría académica, extensión universitaria.

- c) Subsistema de investigación, destinado a investigar con metodologías científicas, los distintos factores que inciden en la operación de la universidad y las innovaciones necesarias.
- d) Subsistema de producción y distribución, destinado a programar y ejecutar acciones para la elaboración y distribución de los materiales instruccionales.
- e) Subsistema administrativo, cuya función es desarrollar, coordinar y supervisar las actividades de administración y finanzas, así como las relacionadas con los recursos humanos (UNA, 1996).

Así mismo, la estructura organizativa de la UNA se agrupa en áreas operativas o funcionales que comprenden los subsistemas y actividades generales de decisión, formulación, coordinación, integración y evaluación institucional. Estas áreas funcionales son:

- a) Áreas de decisión, instancias decisorias institucionales (Autoridades, Consejo Directivo y Consejo Superior).
- b) Áreas de formulación y decisión, unidades básicas de apoyo funcional a las áreas de decisión (subsistemas de información y evaluación institucional).
- c) Área de administración, actividades administrativas, presupuestarias, de personal, de servicios y secretaría.
- d) Área de diseño (subsistema de investigación, diseño y el componente de evaluación académica).
- e) Área de ejecución (subsistema de ejecución y de enseñanza aprendizaje).
- f) Área de captación de fondos del sector privado, dependencia de carácter financiero administrativo (FUNDAUNA), creada para promover la captación de recursos.

En la tabla 1 se muestra en síntesis la estructura organizativa de la UNA con información tomada del Reglamento (UNA, 1996):

Tabla 1. Estructura organizativa de la Universidad Nacional Abierta

Áreas	Órganos	Funciones	
De decisión	Consejo Superior (CS): Presidente, nombrado por el Estado; Rector, (3) representantes profesorales; (2) representantes estudiantiles; (1) egresado, Director de la Oficina de planificación del Sector Universitario (OPSU); (1) representante del Ministerio de Educación (ME); otros representantes del ámbito social, económico y educativo.	Máxima autoridad. Decisiones políticas y estratégicas generales. (Objetivos, políticas y metas institucionales) Evaluación institucional	
	Consejo Directivo (CD) Rector (quien lo preside); Vicerrectores Académico y Administrativo; Secretaría; (1) representante del ME; (1) representante del personal académico, (1) representante estudiantil (1) egresado. Directores de Operaciones, Consultoría e Investigación y Postgrado pueden ser invitados sólo con derecho a voz.	Instancia de dirección y coordinación funcional. Ejecutar plan de desarrollo de la UNA. Coordinar labores de enseñanza, investigación y extensión. Y todas las funciones académicas y organizativas. Aprobar diseños curriculares de pre y postgrado. Aprobar convenios interinstitucionales nacionales e internacionales.	
Formulación y evaluación	Unidades funcionales de apoyo a las áreas de decisión	Oficina de Planificación y Evaluación Institucional (OPEI) (Subsistema de investigación)	Servicio técnico de asesoría y apoyo para el establecimiento de políticas generales de desarrollo institucional. Estudios de desarrollo de la UNA (tendenciales y prospectivos). Evaluación institucional.
		Consultoría Jurídica	Redactar proyectos de Reglamentos y Resoluciones; documentos de contratos, acuerdos y convenios; emitir opinión en asuntos requeridos por los órganos de gobierno, entre otras.
		Centro de Programación	Sistematizar programas en el tiempo y cuantificar la ejecución de los planes operativo.

Áreas	Órganos		Funciones
		Centro de Información integrada (Subsistema de información integrada)	Genera, procesa y registra información requerida para la operatividad de los demás subsistemas. Todas las acciones vinculadas con el manejo de la información.
Diseño	Vicerrectorado Académico Coordinación de Áreas Académicas y Carreras (Subsistema académico)		Coordinación académica de los Subsistemas de investigación, diseño y evaluación académica. Elaboración de Diseño Curricular e instruccional y demás funciones académicas de la UNA.
Ejecución	Dirección de Operaciones Centros Regionales y Centros Locales (Subsistemas de Producción y Distribución)		Dirigir, coordinar y supervisar las actividades de instrucción que se realizan en los Centros Regionales y Centros Locales distribuidos en todo el territorio nacional y que son las unidades operativas funcionales de la UNA. Selección del personal docente.
Administración	Subprogramas dependientes del Vicerrectorado Administrativo y Secretaría (Subsistema)	Administración de Finanzas	Funciones referidas a la ejecución y control del presupuesto.
		Recursos Humanos	Funciones relacionados con las necesidades de captación, selección y clasificación y gestión del personal.
		Servicios	Trámites concernientes con la adquisición, registro y distribución de equipos, materiales y bienes requeridos.

Nota. Adaptación. Fuente: Universidad Nacional Abierta. (1996). Reglamento. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 5098. Extraordinaria. Caracas: 18-09-1996.

Arandia (2009) presenta la estructura organizativa referida exclusivamente al funcionamiento, según el cual la UNA está organizada en dos niveles:

- a) Nivel Central, constituido por los órganos de gobierno y dirección de la universidad; en este nivel, ubicado en la ciudad de Caracas, se encuentran la autoridades universitarias (Rector, vicerrectores académico y administrativo, secretaria) y funcionan los órganos de gobierno (Consejo Directivo – Consejo Superior). Se llevan a cabo las funciones de planificación, dirección, coordinación y control de las actividades académicas, administrativas y operativas de la universidad.

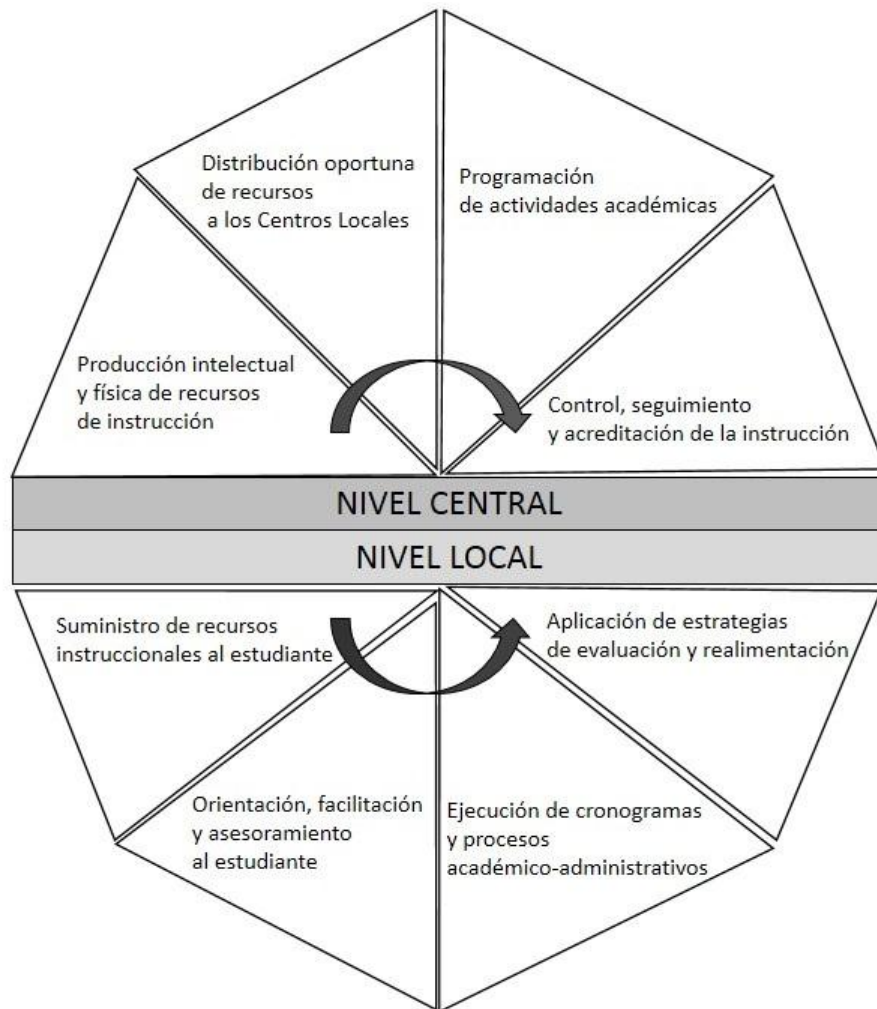
En relación con los roles académicos, en el Nivel Central, ejercen sus funciones académicas los diseñadores instruccionales, especialistas de contenido y evaluadores.

- b) Nivel local, constituido por las unidades operativas o de ejecución del sistema, en estos centros se lleva a cabo la relación directa entre el estudiantado y la universidad. El nivel local está conformado por 22 Centros Locales (CL), dispersos en toda la geografía nacional, en las capitales de Estado, los cuales atienden generalmente una matrícula que va de 700 a 3000 estudiantes. En los CL se desarrollan los procesos académicos y administrativos operacionales de la UNA. Así mismo se cuenta con 29 Unidades de Apoyo (UA), ubicadas en las zonas más alejadas de las capitales de Estado, en estas se atiende ordinariamente una matrícula inferior a los 700 estudiantes, las UA sirven de enlace entre el estudiantado y los CL, sus funciones suelen ser de carácter administrativo, sólo en algunas UA se ofrecen los servicios de orientación y asesoría. Se cuenta además, con 16 Centros de Inscripción y Aplicación de Pruebas (CIAP), en realidad son UA en las cuales sólo se prestan los servicios de inscripción y aplicación de pruebas (UNA, 2000).

En cuanto a los roles académicos que se ejercen en los CL y UA, se tienen los directamente relacionados con los servicios de atención al estudiantado: orientación y asesoría académica.

La organización funcional de la UNA puede comprenderse mejor mediante la Figura 1; como se observa, en los CL se ejecutan los 4 procesos académicos

administrativos: suministro de materiales, servicios de orientación y asesoría, administrativos, aplicación de pruebas y demás mecanismos de evaluación. Las UA pudieran contar con todos los servicios, sin embargo, no siempre cuentan con los procesos académicos de orientación y asesoría; en los CIAP, sólo se realiza la inscripción del estudiantado y se ofrece el servicio de aplicación de estrategias de evaluación.



*Figura 1.* Organización Funcional de la Universidad Nacional Abierta

Fuente: Universidad Nacional Abierta. (2000). El estudiante y la Universidad Nacional Abierta. 5° ed. Caracas: autor.

Se presenta en la Figura 2 la configuración de los CL, UA y CIAP, dispersos por todo el territorio nacional, cada unidad operativa debe su nombre a la localidad en la que se encuentra:

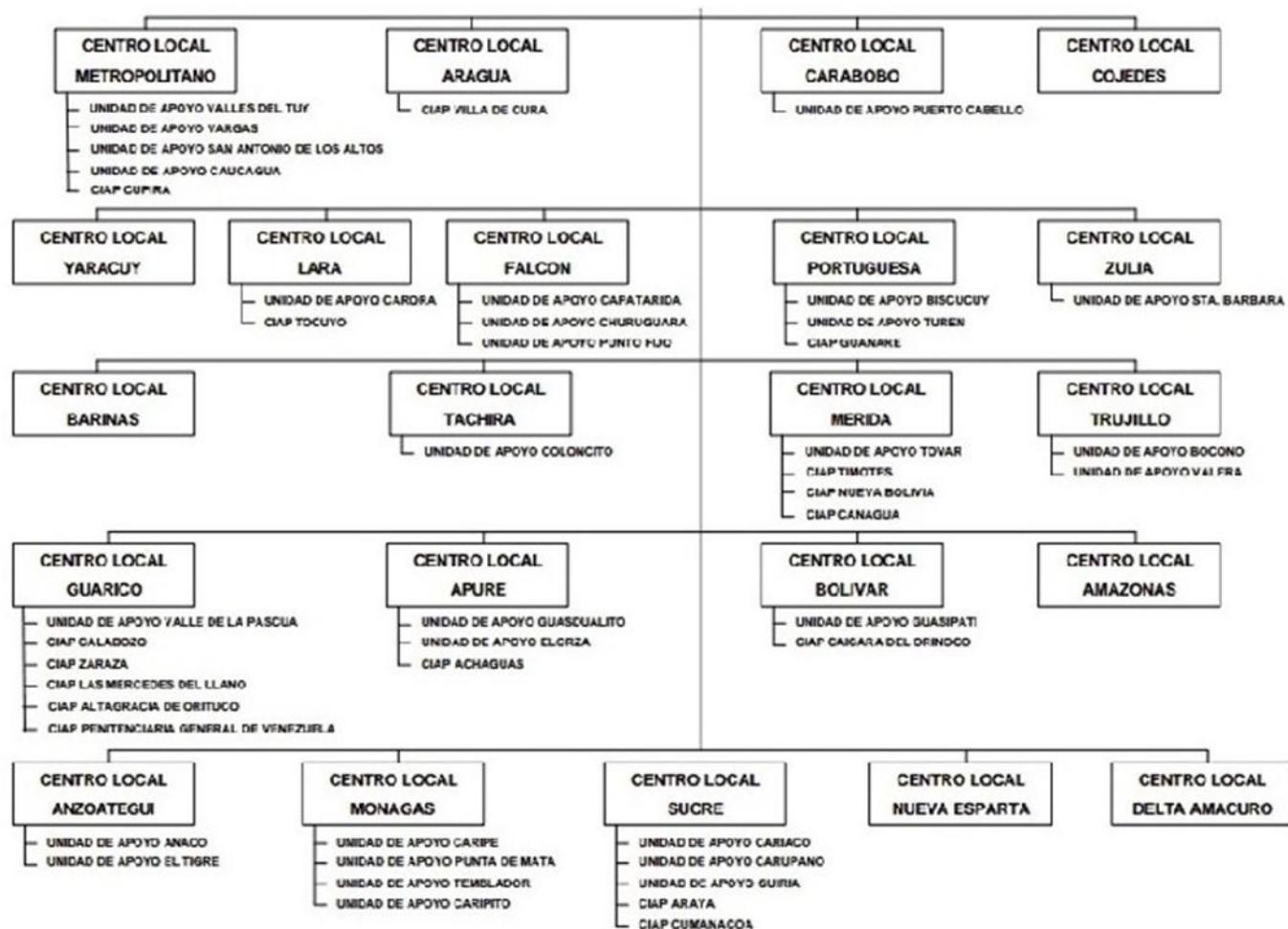


Figura 2. Centros Locales, Unidades de Apoyo y CIAP que conforman la UNA

Fuente: <http://www.una.edu.ve/images/organigramas/rectorado/centros-regionales-y-locales.png>

Como se observa de todo lo expuesto hasta ahora, la estructura organizativa de la UNA resulta compleja y altamente centralizada, todas las decisiones son tomadas por los órganos de decisión ubicados en el Nivel Central. En los CL aunque existe la figura de autoridad representada por los Coordinadores, estos no tienen injerencia en la toma final de decisiones. Esta característica organizativa de la UNA produce limitaciones, enlentece los procesos y dificulta que en los CL se realicen acciones más acordes a las necesidades del contexto de cada región.

Para Soto (2009a), se hace necesaria una reorganización académico-organizativa de la UNA que permita la descentralización de los procesos académicos y administrativos, dado, el desgaste e ineficiencia de los modelos centralizados, con miras a facilitar la adaptación de la institución a las situaciones cambiantes de la sociedad actual.

Esta sucinta exposición sobre la génesis, estructura y funcionamiento de la UNA tuvo como objeto ubicar al lector en la comprensión del contexto en que se desarrolló la investigación. Otro aspecto de interés acerca del funcionamiento de la UNA, y que se presenta a continuación, tiene que ver con el ejercicio de la docencia.

### **1.3 Los roles académicos en la Universidad Nacional Abierta**

La organización de la UNA le confiere características que la diferencian de la educación tradicional presencial, uno de esos rasgos distintivos lo constituye la diferenciación de los roles docentes. En la educación presencial, el profesorado de una cátedra suele planificar la acción educativa, seleccionar los recursos, materiales y estrategias didácticas (las clases magistrales se utilizan con regularidad), diseñar las estrategias de evaluación más pertinentes y aplicarlas, así como prestar la adecuada realimentación al estudiantado.

En EaD y específicamente en el caso de la UNA, los docentes ejercen roles diferenciados, es decir, la acción docente es “fragmentada” en diferentes procesos: diseño instruccional, evaluación, facilitación y acompañamiento de procesos de aprendizaje, orientación y extensión. Cada uno de estos procesos es ejecutado por docentes que tienen funciones específicas.

Esta visión diferenciada de la labor docente es una característica presente en la UNA desde sus orígenes; las Unidades Integradas de Diseño (UID), eran equipos



académicos interdisciplinarios requeridos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada miembro del equipo cumplía funciones específicas, con una concepción sistémica del hecho educativo y en el contexto de la tecnología educativa. El sistema estaba integrado por un conjunto de operaciones: diseño curricular, diseño instruccional, producción de recursos, actividades de aprendizaje y evaluación, las cuales eran ejecutadas por docentes especialistas de contenido, diseñadores instruccionales, evaluador y asesor de contenidos (López, 2009). La autora en referencia señala que para la década de los noventa estas unidades habían desaparecido.

En la actualidad coexisten en la UNA diferentes roles docentes, no obstante, la diferencia existente en las funciones que se ejecutan no inciden en la apreciación que se tiene del profesorado, ni en el escalafón o rango académico, dicha diferenciación responde exclusivamente a los roles o responsabilidades que el profesorado ejerce dentro del sistema. A continuación se caracterizan los roles docentes que hacen vida en la UNA:

- a) Especialistas de contenido: profesionales expertos en el ámbito de las distintas carreras que oferta la UNA: 1) Educación, en cualquiera de sus menciones, Integral, Inicial, Matemática o Dificultades de Aprendizaje; 2) Ingeniería, en Sistemas o Industrial; 3) Administración y Contaduría; 4) Matemática.

Desarrollan su acción docente en el Nivel Central (ubicado en la capital del país), en trabajo conjunto con los diseñadores instruccionales y evaluadores. Entre sus principales funciones se tiene: producción y actualización de materiales instruccionales (textos UNA, guías instruccionales, selecciones de lectura); elaboración de instrumentos de evaluación (pruebas objetivas, de desarrollo, trabajos prácticos) y banco de ítems, elaboración de prescripciones académicas (planes de curso, planes de evaluación, instructivos para la valoración de trabajos prácticos) (Alfonzo, 2011; López, 2009).

- b) Asesores Académicos: al igual que los especialistas de contenido son profesionales de cualquiera de las carreras que oferta la UNA. Desarrollan su acción docente en las Unidades Operativas (CL y UA), dispersos por todo el territorio nacional. Debe manejar un amplio conjunto de asignaturas dentro de la carrera correspondiente.

Entre sus principales funciones se tienen: acompañamiento del proceso de aprendizaje del estudiantado, mediante asesorías presenciales cara a cara o a través de medios electrónicos (estos últimos se han incorporado paulatinamente), individuales o grupales relacionadas con: uso idóneo de los materiales instruccionales, desarrollo de habilidades para el estudio independiente, orientación y guía ante dificultades con los contenidos o con los mecanismos de evaluación, realimentación acerca de la evaluación tanto formativa como sumativa, orientación sobre las directrices para la elaboración de trabajos prácticos, corrección de pruebas de desarrollo y trabajos prácticos. En conclusión, su función primordial es establecer la interacción entre el estudiantado a distancia y la institución, es la cara visible. Su rol es académico y motivacional.

López (2009) y Alfonzo (2011) aluden al desfase o fragmentación existente entre las funciones desempeñadas por los especialistas de contenido y los asesores académicos como una debilidad del sistema. Apuestan por el necesario trabajo interdisciplinario entre estos dos actores, dado que el especialista de contenido suele diseñar materiales, recursos e instrumentos de evaluación divorciado de la realidad de los Centros Locales. “(...) una organización institucional centralizada basada en la división del trabajo, están en franca contradicción con el contexto vigente en la actualidad donde la conformación de equipos y el trabajo colaborativo signan los procesos académicos y productivos” (Alfonzo, 2011, p. 173).

La interacción que ejerce el profesorado (asesor académico) con el estudiantado, su contexto, sus dificultades ante los materiales son insumos de gran importancia para la optimización de los materiales instruccionales y de los mecanismos de evaluación.

- c) Orientadores: la función orientadora en la UNA se concibe como un servicio de apoyo al estudiantado, cuya finalidad es apoyar la integración y el desempeño de estos a la institución (UNA, 1990). La figura del orientador/a en la UNA constituye el primer contacto del estudiantado con la institución, pues es este docente de la orientación, quien tiene a su cargo todo lo relacionado con la inducción del estudiantado de reciente ingreso al sistema de EaD. Dicha inducción se realiza a través del denominado: Curso introductorio, el cual

constituye una “estrategia de orientación inicial, dirigida al estudiante de nuevo ingreso, encargada de entrenarlo en autodirección del aprendizaje” (Flores, 2009, p.681).

Otras funciones realizadas por los orientadores UNA están referidas a: información institucional – académica, orientación vocacional – profesional, orientación personal social, orientación educativa, asistencia jurídica, socioeconómica y médico hospitalaria, asesoría para recreación y uso del tiempo libre (Campos, 2009).

En la UNA la labor orientadora suele tener mayor relevancia para quienes aspiran entrar al sistema y en lo relacionado con el bienestar socioeconómico. Cabe señalar que se han realizado diversas propuestas relacionadas con la importancia de la orientación durante la permanencia del estudiantado en el sistema, así como sobre la pertinencia de un trabajo colaborativo entre quienes ejercen roles de orientación y asesoría académica (Viloria, 2009; Alfonzo, 2011).

- d) Diseñadores instruccionales: su principal función es el asesoramiento para el diseño y producción de materiales instruccionales. La UNA cuenta con una Unidad de Diseño, en la cual un equipo de diseñadores instruccionales tiene la responsabilidad de acompañar a todas las carreras en lo relativo al diseño de materiales. Trabajan de manera conjunta con especialistas de contenido, evaluadores y productores de medios (Alfonzo, 2011).
- e) Evaluadores: prestan sus servicios de acompañamiento en cada una de las carreras que se ofertan en la UNA, sus principales funciones son: revisión y validación de la pertinencia y calidad de los instrumentos de evaluación sumativa; acompañamiento a los especialistas de contenido para la validación de la congruencia y calidad de las prescripciones académicas (planes de curso y planes de evaluación), específicamente en lo relacionado con la definición de objetivos y con la determinación de actividades de evaluación; participar en la evaluación de cursos, diseños y materiales instruccionales. Los evaluadores trabajan de manera colaborativa con los especialistas de contenido y diseñadores instruccionales.

Como se pudo observar en la caracterización de los roles docentes en la UNA, cada uno tiene funciones específicas y en general el trabajo se realiza a modo de equipos de trabajo, específicamente entre los roles de especialistas de contenido, evaluadores y diseñadores instruccionales. Las funciones propias de apoyo al estudiantado como son orientación y asesoría académica, se observan separadas de los procesos de planificación y diseño. Este aspecto resulta problemático sobre todo si se tiene en cuenta que orientadores y asesores académicos ejercen un rol de nexo entre el estudiantado y la UNA.

En este sentido, se han realizado numerosas propuestas para la vinculación de los roles docentes con la finalidad de optimizar los procesos, mejorar los materiales instruccionales y diversificar los mecanismos de evaluación, las cuales hasta la fecha no han sido adoptadas por la UNA (Alfonzo, 2011; López, 2009). Aunque los asesores académicos pueden realizar sugerencias a los especialistas de contenido acerca de los materiales instruccionales, de las pruebas o de los trabajos prácticos, no existen mecanismos institucionales que faciliten que dichas propuestas y sugerencias se implementen en atención a las necesidades detectadas por el profesorado (asesor académico), el estudiantado; o como respuesta a las características de las diferentes regiones geográficas.

#### **1.4 Características del profesorado de la UNA**

Como se señala en el apartado anterior, el profesorado que presta sus servicios en la UNA, es muy diverso y desarrolla funciones específicas dependiendo del lugar en que se encuentra (nivel central o centros locales). Sin embargo, en relación con las características generales del profesorado, se puede señalar que la UNA cuenta con una plantilla docente, caracterizada por una gran variedad de profesionales de distintas áreas del conocimiento, de acuerdo con la oferta académica de la universidad.

En relación con el sexo del profesorado, según el último registro de la base de datos de Subsistema de Supervisión Académica Regional (SAR, 2014), de un total de 901 docentes de todo el territorio nacional, 551 son mujeres, es decir, el 61% del profesorado son mujeres, mientras que 350 son hombres, lo que equivale al 39% del total del profesorado.

En relación con la categoría académica del profesorado, se debe señalar que en la UNA y en cumplimiento con lo establecido en la Ley de Universidades, el escalafón universitario es el siguiente: instructor, asistente, agregado, asociado y titular. En este sentido, según datos del SAR, de un total de 854 que aportaron información referente a su categoría académica en la base de datos, 438 son instructores, es decir, el 51% del profesorado se encuentra en el primer peldaño del escalafón universitario, de los cuales sólo 273 son ordinarios, es decir, son personal fijo de la universidad, mientras que los 165 instructores restantes se encuentran en calidad de personal contratado en la universidad; En el escalafón de asistente, se tiene que 220 docentes se encuentran en este escalafón, es decir, el 26% del profesorado. Cabe señalar que para poder ascender en el escalafón se debe ser miembro del personal ordinario, de modo que los profesores asistentes son personal fijo de la universidad; en cuanto al profesorado que tiene el escalafón de agregado, se tiene que son 114, lo que equivale al 13% del profesorado. En la categoría de profesorado asociado se tiene que sólo 46, ostentan esta categoría equivalente al 5% el profesorado. Finalmente se tiene que solo 23 miembros del profesorado ostentan la categoría de titulares, es decir, sólo un 3% del profesorado. El 4% restante, lo constituyen los auxiliares docentes, quienes no pertenecen al escalafón universitario, sin embargo dentro de la universidad participan como asistentes de las funciones académicas del profesorado. Los auxiliares docentes generalmente son estudiantes universitarios.

El tema de la categoría académica del profesorado es de gran interés para la UNA; en este sentido, desde el SAR, se han venido desarrollando una serie de acciones para mejorar la calidad del personal académico de la UNA, entre estas se tiene que a partir del segundo semestre del año 2014 se hizo un llamado a concurso de oposición a todo el personal que se encontraba contratado. Del primer grupo del personal académico que acudió a concursar, según datos del SAR, aproximadamente el 80% logró su pase a personal ordinario. Un segundo grupo presentará las pruebas del concurso de oposición entre los meses de enero a abril de 2015.

Por otra parte, se han adelantado acciones tendientes a diversificar las formas en que el profesorado puede ascender dentro del escalafón universitario, para lo cual se ha realizado una propuesta que ha sido elevado a los entes de decisión de la universidad.

En lo relativo a la dedicación del profesorado, en atención a la Ley de universidades, en el Reglamento general de la UNA se establece que el profesorado

puede tener las siguientes categorías de dedicación a la universidad: a) medio tiempo, profesorado que cumple con 18 horas de dedicación, b) tiempo completo, equivalente a 36 horas de dedicación, c) dedicación exclusiva, profesorado que cumple 40 horas de dedicación, generalmente esta dedicación se le otorga a los docentes que ocupan cargos de coordinación en cualquiera de las áreas académicas y carreras de la universidad; y e) tiempo convencional, profesorado que se contrata a destajo para realizar algún tipo de asignación particular por un tiempo determinado (UNA, 1996).

A continuación se procede a caracterizar la asesoría académica en la UNA, por ser precisamente el rol o función de mayor interés para esta investigación.

### **1.5 La asesoría académica en la UNA**

La asesoría académica según el Proyecto de Creación de la UNA se concibe como un servicio de apoyo al estudiantado que posibilita la integración de múltiples medios y estrategias de enseñanza con la finalidad de orientarles en su proceso de estudio, en los mecanismos de evaluación formativa y sumativa para garantizar la calidad de los procesos instruccionales (UNA, 1997).

Según el mencionado Proyecto, el profesorado (asesor académico) realiza las siguientes tareas: a) explica, refuerza y / o integra objetivos de aprendizaje; b) responde a las consultas; c) supervisa la calidad y el ritmo de aprendizaje y propone soluciones para mejorar el logro de los objetivos; d) guía la experiencia grupal de aprendizaje; y e) atiende problemas relacionados con la comprensión del contenido académico (UNA, 1977).

En el documento Estudio de factibilidad para ofrecer la carrera de educación, en las menciones de preescolar y dificultades de aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta (1982), se expone que la asesoría académica:

Consiste en ofrecer al alumno el recurso de un docente especializado a quien puede consultar individualmente o en grupo para mejorar su aprendizaje y que, al mismo tiempo, pueda guiarlo en la realización de actividades prácticas y proporcionarle la conveniente retroalimentación después de las evaluaciones presenciales (p.63).

A partir de esta definición de la asesoría académica, los autores entienden que las funciones del asesor académico están orientadas hacia: a) la atención del

estudiantado, sea está individual o grupal; b) formación práctica, c) evaluación formativa y sumativa del rendimiento estudiantil; y d) de administración educativa.

Bermúdez (1990) señala que los servicios de orientación y asesoría están dirigidos a “facilitar y fortalecer la autodirección en el aprendizaje de acuerdo a los niveles de competencia” (p.44) del estudiantado, por lo que se requiere que el asesor/a identifique inicialmente esos niveles, los cuales le permitirán detectar necesidades a ser abordadas en la asesoría, sea esta grupal o individual.

La autora en cuestión plantea que esta detección de necesidades le indicará al asesor/a las acciones a seguir en dos dimensiones: instrumentales y actitudinales; las primeras se refieren a la mejora del nivel de competencias (conocimientos, habilidades, destrezas) del estudiantado para autodirigir su aprendizaje y la segunda con aspectos motivacionales, afectivos y de compromiso frente al sistema de estudio independiente. Para atender a estas dos dimensiones, la autora señala algunas estrategias entre las que se tiene: a) Dotar los servicios estudiantiles y b) Capacitar al personal para que pueda ejercer su papel eficientemente.

La asesoría académica en la UNA forma parte de los servicios de apoyo al estudiantado, de acuerdo con el Reglamento de la UNA (1996) en su art. 124, se establece que el subprograma de servicios al estudiante está integrado por un “conjunto de actividades que se realizan en la Universidad para asistir a los alumnos, individual y colectivamente, con el fin de procurar su bienestar, lograr el mejor aprovechamiento de las oportunidades educacionales y el desarrollo integral de su personalidad...” (p. 48).

En el Manual de funciones del personal docente (UNA, 2008), se presenta una descripción genérica de las funciones del asesor académico. Señala dicho documento como objetivo general de su rol:

Apoyar al estudiante en la óptima utilización de los recursos disponibles tales como: Texto UNA, bibliografía general, recursos tecnológicos entre otros, aplicando estrategias de enseñanza que le permitan ejercer el proceso de facilitación de aprendizajes de manera efectiva, eficiente y eficaz en la modalidad de educación a distancia, para lograr que el estudiante se convierta en un agente capaz de generar su propio aprendizaje (p. 14).

Se evidencia en la definición del objetivo, el carácter de apoyo y acompañamiento que debe prevalecer en el ejercicio de la asesoría, así como el manejo de materiales UNA, recursos tecnológicos y estrategias de enseñanza. En dicho manual se explicitan treinta y un (31) funciones o tareas que debe ejecutar el asesor/a académico/a orientadas a la docencia (uso de estrategias de enseñanza), la evaluación (revisión de instrumentos de evaluación, realimentación al estudiantado sobre la evaluación), administrativas (horario de asesoría, tiempo de atención, transcripción de calificaciones), de investigación. No obstante, en dicho manual, se abordan dichas tareas desde una perspectiva reduccionista (funcional) de la labor docente, se toma en cuenta solamente los rasgos del hacer, en detrimento de la visión integral del ser humano que debe privar en los perfiles profesionales.

Según Soto (2009b), en la UNA, “la asesoría académica se produce cuando el estudiante la necesita, y recurre al asesor...” (p.723), la autora en referencia señala que esta acción puede ejecutarse a través de diversos medios como: el teléfono, a través de algún compañero, mediante medios electrónicos; y que la misma puede ser individual o grupal. “El asesor académico en la UNA actúa, entonces, sobre un vínculo primario que se establece entre el estudiante y los materiales de instrucción, pues estos constituyen su relación directa con el desempeño académico...” (Soto, 2009b, p.723).

Dado el carácter eminentemente académico de la asesoría, la autora señala como requerimientos para la misma los siguientes: a) conocimiento de métodos y técnicas de enseñanza, experiencia docente, dominio de literatura especializada en su área de conocimiento, experiencia en su campo profesional, conocimiento profundo de las asignaturas que asesora.

No obstante lo señalado hasta ahora, en la práctica cotidiana de la asesoría, además de la función académica, los asesores se ven implicados afectiva y motivacionalmente con el estudiantado. Al respecto señala Vilorio (2009), que para que se dé el aprendizaje se requiere de una actitud favorable; la motivación del estudiantado “debe ser objeto de planificación sistemática y rigurosa para propiciar que los alumnos se sientan estimulados...” (p.703).

En este orden de ideas, Soto (2009b), entiende que en el proceso de asesoría académica debe darse la presencia de unos factores que podríamos denominar “personales” en las relaciones que se establecen entre asesores y estudiantado, entre las



que tenemos: a) autenticidad, b) respeto mutuo, c) honestidad, d) empatía. Estas características inherentes a la persona influyen poderosamente en el establecimiento de relaciones interpersonales en las que el estudiantado se siente respetado, valorado, y por ende motivado para solicitar asesoría académica, plantear sus dudas o argumentos y todo esto confluye en una mejora cualitativa de su proceso de aprendizaje.

En este sentido Sutrúm y Mendoza (2009), realizan una reflexión de su práctica cotidiana en la asesoría académica y destacan los factores cognitivo-afectivos, relacionados con la *experiencia comunicacional* presente en la acción de la asesoría. “La realidad demuestra que se tiene que ir más allá del contenido mismo. El estudiante está impregnado de emociones las cuales comportan importantes implicaciones en las relaciones sociales...” (p. 751). Evidentemente el asesor/a académico/a no puede sesgar su acción a lo meramente académico y debe ser capaz de establecer relaciones afectivas y motivantes con el estudiantado.

En otro orden de ideas, Alfonzo (2011) presenta dos definiciones de la asesoría académica propuestas por dos docentes de la UNA (Brito, 1982 y Jaimes, 2008). Los aspectos destacados en las definiciones presentadas se refieren a la asesoría entendida como: a) asistencia que el estudiantado requiere para el desarrollo de su propio aprendizaje; b) implica una relación cara a cara, que puede ser mediada por las tecnologías.

Alfonzo compara los elementos que constituyen ambas definiciones y encuentra como diferencia fundamental el enfoque teórico que las sustenta. Para el autor en referencia la definición de Brito, se basa en “el enfoque conocido como industrialismo didáctico que hace énfasis en la relación del estudiante individual con los materiales instruccionales...” (p.159), en esta concepción la presencia del asesor es discrecional, es decir, a solicitud del estudiantado; y el material instruccional desempeña el papel de guía maestro.

La visión de Jaimes, según Alfonzo (2011), corresponde a un enfoque *emergente* de la educación a distancia (EaD) en el cual vienen a considerarse como elementos fundamentales de la EaD, el diálogo entre el profesorado (asesores académicos) y el estudiantado, el cual puede ser cara o cara o mediado por las tecnologías; así como el diálogo del estudiantado entre sí, y la conformación de comunidades de aprendizaje.

Estas diferencias evidenciadas en el análisis realizado por Alfonso (2011), son de singular relevancia para nuestro estudio, ya que permiten vislumbrar las exigencias planteadas por la sociedad actual, que inciden en el modo en que se presta el servicio de asesoría y de los recursos y medios que se utilizan.

Viloria (2009) destaca otro aspecto relevante y que tiene que ver con la necesidad de colaboración entre orientadores/as y asesores/as, señala el autor que dado el impacto de las TIC en el ámbito de la EaD, “la relación asesor-orientador se hace cada vez más evidente, puesto que debe haber una correspondencia entre las estrategias indicadas por el orientador durante el proceso de adaptación al sistema, y lo que a continuación gestiona el asesor en función de líder del conocimiento...” (p.702).

Todo lo expuesto hasta ahora permite vislumbrar que en la UNA hay una real preocupación por el tema de la asesoría académica. Si bien en los instrumentos legales institucionales como el Proyecto de creación (UNA, 1977) y el Reglamento (1996), se expone sólo una breve definición de la asesoría académica y de los Servicios de apoyo al estudiantado, en el Manual de funciones del personal docente (UNA, 2008), se introducen algunos aspectos novedosos en la definición del objetivo y se explicitan una serie de funciones genéricas.

Por otra parte, se han producido numerosas investigaciones sobre el tema; Leal (2009) realizó una revisión de las tendencias investigativas en el abordaje de la asesoría académica en la UNA, desde 1977 hasta 2006, encontró gran cantidad de documentos y materiales tales como, informes de investigación, artículos, manuales, ponencias, audiovisuales, entre otros. Halló cuatro tendencias:

- 1) Legal o reglamentaria, conformada por los documentos institucionales que aluden a la asesoría y a la definición del rol del asesor/a. Incluye en esta categoría propuestas del personal académico y estudios exploratorios o diagnósticos sobre la forma en que se realiza la asesoría en la práctica de los Centros Locales (CL). Esta tendencia intenta la caracterización y formación del asesor/a académico/a y la sistematización de prácticas.
- 2) Teórica, constituida por aquellos trabajos en los que se estudia la asesoría desde un punto de vista teórico en tres perspectivas, evaluación de la asesoría, uso de medios, modelos teóricos. Esta tendencia busca delimitar el deber ser de la asesoría académica sobre la base de la teoría.

- 3) Pragmática o de aplicación, relacionada con trabajos sobre experiencias de implementación, estrategias, metodologías, medios concretos empleados en la asesoría académica y recomendaciones para mejorar la calidad de la misma.
- 4) Tendencia cualitativa o vivencial, estudios de abordaje cualitativo que dan cuenta de la asesoría académica como vivencia, rescatan el papel de los elementos subjetivos, busca la comprensión de los significados que para los actores, tiene la asesoría.

Desde la concepción de la UNA, la asesoría académica se asumió en función del modelo de Educación a distancia (EaD) predominante en la década de los 70, según el cual los estudios a distancia requerían la menor presencia e interacción entre el estudiantado y el profesorado. La asesoría académica depende de las necesidades del estudiantado, vinculadas con dificultades para la comprensión de contenidos.

Recordemos que la UNA surgió como respuesta a la demanda de educación superior, especialmente dirigida a personas adultas con responsabilidades de hogar y de trabajo. Se suponía que el material instruccional debía ser autosuficiente para que el estudiantado pudiera sin mayores complicaciones desarrollar su proceso de aprendizaje independiente y autodirigido.

Las situaciones típicas de interacción entre el estudiantado y el profesorado (asesores académicos) son: planteamientos de problemas relacionados con la comprensión de contenidos; información o aclaratorias referidas a los objetivos de aprendizaje, contenidos, planes de curso y de evaluación, lineamientos para la realización de trabajos prácticos; observaciones o reclamos relativos a discrepancias con los resultados de la evaluación (UNA, 2000).

Al respecto, Alfonzo (2011) señala que en la UNA la interacción entre el profesorado y estudiantado suele ser esporádica y generalmente con fines remediales, es decir, una vez que estos últimos han presentado la primera prueba y no logran los objetivos planteados, acuden a solicitar apoyo. El autor, considera que es necesario modificar este tipo de relación, propiciar más y mejores medios y oportunidades de interacción entre estos para promover un acompañamiento más eficiente.

No obstante lo planteado en los párrafos precedentes, se han generado cambios en la concepción y práctica de la asesoría académica en los Centros Locales (CL) de la

UNA, los cuales parecieran responder a las exigencias y necesidades sociales actuales (Alfonzo, 2011; Jaimes, 2008). En primer lugar, se evidencia el ingreso de población joven, quienes por múltiples factores han optado por la EaD para cursar sus carreras profesionales, de algún modo esta población reclama con mayor frecuencia los servicios de asesoría académica; en segundo término, la incorporación de las TIC como iniciativa personal de algunos miembros del profesorado, con las posibilidades de interacción que estas generan, han puesto de manifiesto la necesidad de conformar una nueva visión de la asesoría académica y por ende de los roles a desempeñar en un sistema de EaD como el que prevalece en la UNA (Alfonzo, 2011; Jaimes, 2008; Soto, 2009b; Vilorio, 2009).

## **1.6 La UNA ante los desafíos de la sociedad actual en materia de tecnologías**

En la UNA, el uso de las tecnologías es un hecho inherente a su origen y concepción, desde su Proyecto de Creación (UNA, 1977), se alude al uso de diversas tecnologías para alcanzar los objetivos institucionales, marcando así el carácter tecnológico e innovador de la institución.

Núñez, Salazar y Márquez (2010) presentan un esbozo de la gestión tecnológica en la UNA en lo referente a la incorporación de las tecnologías. En este sentido, señalan que desde sus inicios la universidad dispuso en los CL la infraestructura tecnológica básica como soporte a los procesos académicos y administrativos, se concibió inicialmente como un apoyo al estudiantado de ingeniería en sistemas, todos los CL contaban con un laboratorio de computación.

Para Tancredi y Carvallo (2009), las actividades de desarrollo institucional se entiende “como aquellas que garantizan la vigencia de la universidad en términos de adecuación a los cambios que se plantean en el entorno” (p. 219). Las autoras en referencia señalan como cambio fundamental de la sociedad al que debe adecuarse la UNA, la incorporación de las TIC en la modalidad de EaD.

Así mismo, las citadas autoras señalan dos principios institucionales consagrados en el Reglamento de la UNA (1996), que implican un compromiso de la institución con la sociedad venezolana en cuanto a atender a los procesos de desarrollo e innovación en los procesos académicos y administrativos. Estos principios son:

- 1) Contribución al desarrollo nacional autónomo, mediante la formación de los recursos humanos requeridos por el país, con la finalidad de orientar al país hacia metas de desarrollo cada vez más independientes.
- 2) Innovación educativa, la cual implica la capacidad de la universidad para incorporar las innovaciones que le permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión educativa.

A pesar de que tanto el Proyecto de creación (UNA, 1977), como el reglamento (UNA, 1996), señalan de manera explícita la inherencia de la innovación y la tecnología en los procesos académico-administrativos de la UNA, debieron pasar veinte años desde su creación, para que se establecieran lineamientos de gestión orientados a la actualización tecnológica (Tancredi y Carvallo, 2009).

Se exponen a continuación, las políticas institucionales que sustentan las acciones de actualización tecnológica en la UNA.

### **1.6.1 Políticas institucionales**

No fue sino hasta el año 1997, que en la UNA se generaron políticas institucionales destinadas a abordar el tema de la actualización tecnológica, evidenciándose la importancia de incorporar la informática y telemática en los procesos académicos y de investigación:

“Lineamientos para la Gestión 1997-2001” (Resolución C. S. 001/98), una de las políticas propuestas fue la Actualización Tecnológica, la cual hace referencia en su objetivo III. 1 a la Incorporación regular de la informática y de la telemática a los sistemas de docencia y de investigación. Por lo que desde el Vicerrectorado Académico se impulsó el Proyecto de Conectividad UNA, con el propósito fundamental de conectar a los Centros Locales con el Nivel Central de la UNA; internamente cada Centro debería disponer de su red con conexión de Internet a través de un Router y el circuito digital Frame Relay de CANTV y el ancho de banda que reside en el CIIUNA (Núñez et al., 2010, p. 8)

De este modo y como parte de estas acciones, desde 1999 y gestionado desde el Vicerrectorado Académico, se concibió el denominado Macroproyecto Conectividad Académica, “Por Macroproyecto se entiende un marco organizador de amplio alcance, para registrar, articular, gestionar monitorear y divulgar los proyectos en el ámbito de las TIC’s que se desarrollarán en la UNA” (Tancredi y Carvallo, 2009, p. 221). Su propósito era la conexión electrónica de las diferentes dependencias académicas de la UNA, la expansión de la comunidad académica y la conformación de una comunidad virtual (UNA, 2000).

Posteriormente, en el año 2002 se evidenció la necesidad de redimensionar el Macroproyecto Conectividad Académica con la finalidad de ampliar la participación de los Centros Locales (CL) e integrar las TIC a todos los sectores de la UNA, lo que produjo el cambio de denominación del proyecto que a partir del año 2003 se designó como Macroproyecto Conectividad UNA, adscrito al Rectorado dado su carácter global de la gestión de la universidad, razón por la cual pasó a tener un carácter institucional “(...) al considerársele un proyecto estratégico de la UNA” (Tancredi y Carvallo, 2009, p. 222).

Los logros más representativos obtenidos por el Macroproyecto hasta el año 2005 fueron: la dotación de los laboratorios tecnológicos de comunicación y desarrollo (Conectividad-Alma Mater), el modelo conceptual de desarrollo del Macroproyecto Conectividad UNA y la creación del sitio web del Macroproyecto. No obstante, en el año 2005 por decisión del Consejo Directivo la función de desarrollo de las TIC en la UNA fue trasladada al Centro de Información Integrada (CIIUNA) (Tancredi y Carvallo, 2009).

Las autoras en referencia consideran que tanto los lineamientos del período 1997-2001, como los del período 2001-2005, se vieron obstaculizados por cuanto no existía en la estructura organizativa de la UNA ninguna instancia que pudiera dar respuesta a estos lineamientos.

En el año 2007, se llevan a cabo en la UNA las Jornadas de reflexión “La Universidad que Queremos” con la finalidad de definir las políticas institucionales para el período 2008 – 2013. Como resultado de las jornadas, el tema tecnológico ocupó el segundo lugar en prioridad a ser atendido, específicamente en lo referente a

infraestructura tecnológica, producción de cursos, uso de medios y el establecimiento de alianzas estratégicas (Núñez et al., 2010).

De manera que es una necesidad sentida por la comunidad universitaria lo concerniente al desarrollo tecnológico ya que permite brindar respuestas más efectivas al estudiantado en cuanto a: acceso a los cursos, posibilidades de asesoría más inmediatas, así como de interacción bidireccional de estos con los asesores/as y del estudiantado entre sí.

Como respuesta a esta necesidad sentida de la comunidad unista se generaron las Políticas Institucionales (2008 – 2013) aprobadas por Resolución N° C.S.-019 del 01-07-2008, dichas políticas:

están jerarquizadas en términos de su relevancia para el desarrollo institucional y de los recursos destinados para ello, obteniéndose el siguiente orden de Prioridades de atención: 1 Docencia; 2 Desarrollo Tecnológico; 3 Gestión; 4 Extensión; 5 Investigación; 6 Planificación y Evaluación Institucional (Núñez, Salazar y Roa, 2009, p. 4).

Dado nuestro interés particular, se expone a continuación, la definición de desarrollo tecnológico plasmada en las políticas institucionales de la UNA (2008):

Constituye un proceso de apoyo a las funciones de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión universitaria y se refiere a la adopción y ejecución de decisiones sobre políticas, estrategias, planes y acciones relacionadas con: la creación, adquisición, desarrollo, adaptación, implementación, difusión y/o uso de las tecnologías para contribuir con el desarrollo de las referidas funciones universitarias. Asimismo, pretende consolidar la cultura de la innovación y el cambio organizacional, al considerar el grado de incorporación de la tecnología en aspectos como: máquinas, equipos, infraestructura; programas de computación; talento humano de la organización como portador de experiencia y conocimiento; estructuras organizacionales (p. 16).

En el documento antes citado se explicitan cinco (05) políticas de desarrollo tecnológico: 1) fomentar una cultura de innovación y cambio organizacional que permita a la UNA mantenerse a la vanguardia e incorporar las TIC, 2) consolidar la

plataforma de infraestructura tecnológica para el desarrollo de las funciones docentes, de investigación, de extensión y de gestión; 3) diversificar la producción y uso de medios tecnológicos para ampliar los servicios que se prestan al estudiantado; 4) impulsar el uso de las TIC en los miembros de la comunidad universitaria; 5) concretar alianzas estratégicas con entes públicos y privados, nacionales e internacionales en materia tecnológica, manejo y divulgación de la información.

Para el logro de estas políticas institucionales se han delineado algunas estrategias, entre las que se tiene: a) redimensionar el proyecto de conectividad UNA; b) creación de una comisión de alto nivel con el apoyo del rectorado y la presidenta de la UNA, para la gestión de todo lo concerniente con el proyecto de conectividad; c) constituir en el mediano plazo el subsistema de Desarrollo tecnológico de la UNA, el cual tendrá entre sus responsabilidades gestionar todos los procesos de apoyo tecnológico a las distintas funciones universitarias.

Un aspecto importante que cabe destacar de los lineamientos institucionales es la concepción del uso de las tecnologías que subyace en la definición de desarrollo tecnológico y de las estrategias para lograrlo, y es el hecho que se consideran a las mismas como un medio, como un proceso de apoyo a las funciones académicas, de investigación, de extensión que se realizan en la universidad y no como un fin en sí mismas, ni como un proceso de transformación de la UNA de educación a distancia (EaD) a educación virtual. Este aspecto es de suma relevancia ya que muchos de los fracasos que se han dado en instituciones que han implementado el uso de las TIC se deben precisamente, al excesivo tecnicismo, que ponderan los procesos tecnológicos sobre los pedagógicos.

Otro aspecto que sobresale en la noción de desarrollo tecnológico que se tiene en la UNA, es la importancia de los conceptos de calidad e innovación, que impulsan la necesaria transformación de la estructura organizacional en función de consolidar una universidad pertinente con el contexto social actual y con la demanda de los usuarios en cuanto a la oferta académica y los medios mediante los cuales se desarrollan los procesos instruccionales.

Otro documento de interés es el de Actualización del Plan Estratégico y Formulación del Plan Táctico Institucional 2009-2013 (Romero, Núñez, Cabello, Arias



y Chang, 2008), nos interesan de manera particular tres de los objetivos estratégicos allí formulados:

Objetivo 4: Prestar un servicio educativo de alta calidad que se traduzca en: la pertinencia de los programas de estudio, la disponibilidad e idoneidad del material instruccional, la atención esmerada al estudiantado, tanto en el ámbito académico como en el administrativo, la confiabilidad del sistema de evaluación y la funcionalidad de la infraestructura física.

Entre las acciones o iniciativas a realizar para operacionalizar el objetivo planteado se destacan: a) Instrumentar mecanismos colaborativos para actualizar los programas de estudio producir y actualizar el material instruccional y documentar los procesos de asesoría académica; b) Desarrollar un programa de formación de la generación de relevo; c) Impulsar los Servicios de Apoyo al estudiantado.

Aunque en el objetivo y en las iniciativas expuestas no se hace alusión directa a la incorporación de las TIC en la UNA, se refiere a aspectos muy importantes como son: a) servicio educativo de calidad; b) pertinencia de los programas; c) disponibilidad del material; d) la atención esmerada al estudiantado. Las iniciativas se orientan hacia, la asesoría académica, la formación del profesorado y la mejora de los servicios de apoyo al estudiantado; todos estos aspectos son susceptibles de ser abordados mediante innovaciones tecnológicas.

Objetivo 6: Diversificar la producción y uso de medios tecnológicos con la finalidad de ampliar la cobertura del servicio prestado por la UNA y de enriquecer los procesos formativos. Entre las iniciativas propuestas para alcanzar dicho objetivo tenemos: a) la utilización intensiva de los medios impresos, audiovisuales y electrónicos para ampliar el servicio educativo; b) definición de la mezcla de medios tecnológicos más apropiada, tomando en cuenta las características del alumnado, las asignaturas y las necesidades instruccionales. Es evidente el carácter altamente tecnológico de este objetivo y las repercusiones tanto de tipo organizativo, como de infraestructura que se requieren para lograrlo. Diversificar los medios y los recursos es una necesidad sentida en la UNA.

Objetivo 7: Impulsar entre los miembros de la comunidad universitaria el acceso y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, con la finalidad de mejorar la calidad del servicio educativo e incrementar la productividad de su gestión.

Las iniciativas planteadas para lograr el objetivo 7 son: a) consolidación de la infraestructura tecnológica a nivel nacional (laboratorios tecnológicos de comunicación y desarrollo y redes); b) desarrollo de sistemas informáticos para optimizar los procesos académicos y administrativos; c) desarrollo de programas masivos de capacitación en el uso de las TIC, dirigido a profesorado, personal de administración, estudiantado y comunidad en general.

Lo planteado en los objetivos 6 y 7, con sus respectivas iniciativas permite evidenciar la posición institucional respecto a la importancia de las TIC en los procesos instruccionales. Se otorga un papel importante a la formación y capacitación del profesorado en el uso de las TIC, como acciones institucionales para garantizar el desarrollo tecnológico en el sistema UNA.

Se evidencia en la revisión de las políticas institucionales, en materia de desarrollo tecnológico, que la UNA cuenta con un marco legal institucional sólido, para la incorporación y gestión de las TIC en todos los procesos que se ejecutan: docentes, administrativos, investigativos, de extensión. Sin embargo, como se desprende de la evaluación presentada por Núñez et al. (2009) en el informe de seguimiento de las políticas institucionales, en el aspecto relacionado con el desarrollo tecnológico sólo se logró un 3% de seguimiento de las políticas planteadas en los documentos institucionales, por lo que se requiere la implementación de acciones concretas, contundentes y masivas que permitan asumir las directrices en materia de desarrollo tecnológico planteadas en las políticas institucionales, en el plan estratégico y en el plan táctico de la UNA.

### **1.6.2 Iniciativas UNA en innovaciones tecnológicas**

En la UNA se han realizado diversos esfuerzos por incluir las TIC, en los diferentes procesos que se llevan a cabo; algunos institucionales, otros iniciativas espontáneas del profesorado. A continuación se sintetizan algunas de las iniciativas más destacadas:

a) Macroproyecto Conectividad UNA, cuyo propósito inicial fue la conexión electrónica de las diferentes dependencias académicas de la UNA, pero rápidamente se evidenció la necesidad de considerar la expansión de la comunidad académica y la

conformación de una comunidad virtual, sin embargo, a la fecha no se han logrado tales requerimientos.

b) Laboratorios de computación en cada CL (Sala Alma): dotaciones logradas gracias a alianzas estratégicas de la UNA (Proyecto de Conectividad), con la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

b) Inscripción en línea: el alumnado tanto de pregrado como de postgrado pueden inscribirse en línea a través de la página web dispuesta por la Secretaría de la UNA: <http://unasec.una.edu.ve/>; además, en esta página tienen acceso a informaciones de interés sobre los procesos académico-administrativos.

c) Curso de inducción al personal docente de reciente ingreso y Programa de Formación y Capacitación del profesorado que pasa a situación de personal ordinario administrado a través de la plataforma Moodle.

d) Oferta académica de la Dirección de Investigaciones y Postgrado (DIP), especializaciones y maestrías, se administran completamente en línea a través de Moodle, con la figura de un facilitador/a, para la mediación de los aprendizajes.

e) Biblioteca digital, desde el año 1992, la UNA gestiona la automatización de los procesos y servicios de material bibliográfico y documental mediante un catálogo en línea. A través de este catálogo es posible acceder a la base de datos documental disponible en las cincuenta y dos (52) bibliotecas que constituyen la red de bibliotecas de la UNA en todo el país (Ibarra, 2009). Entre los servicios que ofrece se tiene: boletines electrónicos, catálogo público en línea, búsquedas en bases de datos nacionales e internacionales, textos completos en formato pdf de tesis y trabajos de ascenso, acceso a artículos de revistas UNA y otras revistas nacionales e internacionales, documentos institucionales, acceso a planes de curso y de evaluación.

f) Proyecto “Propuesta de diseño del Subsistema de Gestión tecnológica de la UNA”, el cual tiene como objetivo: Diseñar un Subsistema de Gestión Tecnológica destinado a la toma y/o adopción y ejecución de decisiones sobre políticas, estrategias, planes y acciones relacionadas con: adquisición, desarrollo, adaptación, implementación, difusión y/o uso de las tecnologías para contribuir con el desarrollo de las funciones universitarias (OPEI, 2009).

g) Proyecto UNAWEB. Es una plataforma propia de la UNA, la cual se desarrolló en el año 2001 para la “creación, diseño y administración de cursos y

ambientes de aprendizaje basados en WEB para los programas académicos de pregrado, post-grado y educación continua” (Arias, 2008, p.145). Según la autora en referencia, en UNAWEB se integran aplicaciones de la web 2.0; es una plataforma de código abierto y de libre distribución, cuya finalidad es promover el trabajo colaborativo y la inteligencia colectiva. Este proyecto ha sido presentado ante diversas instancias de decisión de la UNA y ante la comunidad universitaria. No obstante, a la fecha no ha logrado configurarse como la plataforma de aprendizaje de la UNA, siendo Moodle el sistema utilizado para el postgrado y cursos de formación del profesorado. Así mismo, Moodle es la plataforma que algunos asesores académicos y especialistas de contenido del nivel central emplean para acompañar algunas asignaturas de pregrado.

h) Algunos miembros del profesorado del Nivel Central (NC) y de algunos Centros Locales (CL) mantienen un espacio en la plataforma Moodle, con informaciones sobre las asignaturas que administran, procurando establecer canales de interacción con el profesorado (asesores académicos) y el estudiantado de los Centros Locales (CL).

i) A partir del año 2011 se ha evidenciado la creación de grupos en facebook por parte de miembros de la comunidad universitaria, los cuales son utilizados con fines informativos. Hay grupos de docentes para la divulgación de informaciones referentes a distintos temas de interés de la comunidad: congresos, informaciones sobre pagos, informes sobre decisiones tomadas en los consejos universitarios, quejas, y en general, muy variados tópicos. Algunos CL han creado sus grupos en facebook para informar al estudiantado sobre el calendario de pruebas, fechas de reuniones, cambios en el cronograma, fechas para la tramitación de solicitudes, información sobre cursos, talleres, trabajos prácticos de las asignaturas. También hay grupos creados por el estudiantado para generar interacción entre los miembros de la comunidad estudiantil con informaciones similares y con informaciones sobre modelos de pruebas, claves de corrección, entre otros. Sin embargo, estas acciones no obedecen a una política institucional de divulgación de información a través del aprovechamiento de las tecnologías, sino más bien, a iniciativas personales de algunos miembros de la comunidad universitaria.

j) Algunos asesores/as académicos/as han creado blogs de sus respectivas asignaturas para publicar calificaciones, materiales complementarios, generar

interacción con el alumnado y publicar informaciones de tipo administrativo acerca de las asignaturas. Estas iniciativas son de tipo personales.

k) Proyecto para el uso de gestores de aprendizaje (Moodle), como complemento para la administración de asignaturas en el pregrado de la UNA; es una propuesta institucional promovida desde el Nivel Central (NC), Sub Programa de Diseño Académico, que tiene como objetivo “Desarrollar condiciones y procesos académicos, organizacionales e institucionales que faciliten el uso de la plataforma Moodle como apoyo a las funciones docentes a nivel de pregrado en la UNA” (Guzmán y Rojas, 2013, p. 260). Obviamente la implementación de este proyecto requiere la revisión y delimitación de la acción docente, la sensibilización y capacitación del profesorado, el aseguramiento de una adecuada infraestructura tecnológica tanto a NC como en los CL.

Leal (2012b) realizó un estudio en el que da cuenta de la importancia que la comunidad universitaria concede al tema tecnológico, tomando en consideración el período comprendido entre (2001-2011), entiende que en la UNA las TIC se fueron introduciendo con miras a fortalecer los procesos instruccionales que ya se venían desarrollando, desde la cosmovisión de una universidad a distancia, es decir, no se evidencia el deseo de convertir a la UNA en una universidad virtual, sino que las TIC se emplean y coexisten con los medios instruccionales tradicionales (textos impresos) y se ofrecen como apoyo a funciones administrativas: registro y control de estudios, inscripción en línea, sistema de información bibliográfica y documental.

El referido autor encontró dos grandes tendencias en la incorporación de las TIC en la UNA: a) uso de las TIC con fines instruccionales, aquí se aglutinan experiencias del profesorado en el uso de TIC, así como orientaciones y sugerencias para el diseño de materiales instruccionales; b) políticas institucionales, proyectos y propuestas que según el autor constituyen esfuerzos para crear las bases de un marco institucional para la aplicación de las TIC.

Con este aspecto culminamos la delimitación y caracterización del contexto de investigación. Como se pudo observar, la UNA de Venezuela, es una institución con una importante trayectoria en la oferta de estudios universitarios en la modalidad a distancia, con una estructura y unos rasgos característicos bien definidos y arraigados, que requieren ser revisados a la luz de las exigencias actuales en relación con los enfoques emergentes de EaD que se vienen generando en el mundo.

En el siguiente capítulo se procede a presentar la situación problemática que dio sentido a este estudio y que es el punto de partida de este trabajo de investigación.



## **CAPÍTULO 2. EL PROBLEMA**

### **2.1 El problema de investigación**

En el contexto mundial actual, las potencialidades de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad es un hecho innegable, el campo educativo no escapa a esta realidad. En la actualidad no se objetan las bondades de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la discusión vigente, ya no es si las tecnologías funcionan (problema tecnológico), sino el cómo sacarles el mayor provecho en el ámbito pedagógico (problema pedagógico, curricular, didáctico).

En este sentido Cabero (2013), enfatiza la necesidad de comprender que el problema no es tecnológico, las TIC son sólo el vehículo; son los métodos y las estrategias didácticas, lo que harán la diferencia. De allí que se hace necesario repensar las prácticas educativas, el cómo la gente aprende; la cuestión está en que el profesorado cambie su rol en función de estas nuevas prácticas.

Ya desde el año 1998, la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción, en su artículo 12 titulado “El potencial y los desafíos de la tecnología”, hacía referencia a las posibilidades de las tecnologías en el ámbito educativo, al papel del docente en estos entornos y a la necesidad de mantener estándares de calidad.

En este sentido, para el año 2008, se publica el documento “Estándares de competencia en TIC para docentes”, el cual es un proyecto de la UNESCO que constituye un marco de referencia de estándares de competencia cuyos objetivos eran: a) elaborar un conjunto de directrices en relación con el uso de las TIC; b) suministrar un conjunto básico de competencias que permitiera a los docentes incorporar las TIC con miras a mejorar en el estudiantado las capacidades para el uso de éstas; c) ampliar la formación docente no solo en el uso de las TIC, sino además en aspectos relacionados con la pedagogía, la cooperación, el liderazgo y la innovación, mediante el uso de las TIC; d) unificar las ideas y lo relacionado con el uso del vocabulario relativo a las TIC en la formación docente (UNESCO, 2008).

Dichos estándares fueron concebidos para los niveles de educación básica y secundaria, sin embargo, se señala en el documento que aplican a todos los niveles



educativos. Se asumieron tres enfoques amplios: nociones básicas de TIC, profundización del conocimiento y producción de conocimiento (UNESCO, 2008).

En el año 2011, la UNESCO publica una actualización de sus estándares de competencias docentes en TIC, producto del trabajo conjunto entre la UNESCO, CISCO, INTEL, ISTE y Microsoft; y enriquecida además, con comentarios de expertos de todo el mundo. En esta revisión del marco de referencia, se insiste en que no basta con que el profesorado sepa utilizar las TIC, sino que debe ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de colaboración, solución de problemas y ser creativos con el uso de las TIC.

Se mantienen los tres enfoques propuestos en 2008, no obstante, el primer enfoque de “nociones básicas” tuvo una modificación hacia “alfabetización tecnológica”. Una cuestión fundamental planteada en el documento es que el profesorado debe saber utilizar de manera eficiente las TIC en sus clases para mejorar el aprendizaje del estudiantado (UNESCO, 2011).

En la actualidad es innegable la necesidad de replantearse nuevas acciones didácticas mediante la mediación tecnológica. Al respecto Flores, (2012) señala que en la literatura se encuentran suficientes indicios que avalan el uso de las TIC en el desarrollo de procesos formativos, pero que a su vez se requiere generar los cambios didácticos necesarios para usarlas de manera adecuada. El autor en referencia plantea la necesidad de modificar los roles que desempeña el docente y modificar los marcos de referencia que éste posee en relación con el aprendizaje, la enseñanza, el alumando, los contenidos y las metodologías.

En este sentido, incorporar las TIC no es una decisión meramente administrativa o técnica, sino que requiere repensar el rol del profesorado; Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013) destacan la importancia de la formación del profesorado tanto en aspectos tecnológicos, como metodológicos y sociales para la efectiva integración de las TIC en las prácticas docentes. Para los autores en referencia, las competencias para el uso de las TIC son fundamentales “Ello implica que el profesorado domine los recursos tecnológicos y, además, debe saber qué recursos precisa, de qué forma y cuándo utilizarlos en su práctica docente diaria” (p. 39).

Rodríguez (2011) hace alusión a las problemáticas que encuentra el profesorado al momento de desarrollar competencias en TIC, entre las que destaca: la velocidad con

que cambian las TIC, lo cual dificulta que los docentes puedan mejorar sus prácticas mediante la experiencia, dificultades para mantenerse actualizados y la consecuente aversión para invertir tiempo en capacitación.

La autora señala algunas posibles soluciones para enfrentar estas situaciones problemáticas: a) cambios organizativos y estructurales de las organizaciones; b) capacitación del profesorado y la formación tecnológica del alumnado. Entre sus planteamientos indica que más allá de la incorporación de tecnologías se debe realizar una reflexión acerca de los para qué, es decir, de los fines educativos. Las instituciones y el profesorado deben comprender que la tecnología es solo un medio para alcanzar el fin último que es la formación de profesionales, lo que debe modificarse es la forma de enseñar con tecnologías.

En el contexto de esta investigación, le corresponde a las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) dar respuesta a los retos que le impone la sociedad actual en relación con la actualización, pertinencia y calidad de sus programas de estudio por una parte; y por otra, a la capacitación del personal docente para apropiarse de estos recursos y herramientas, con miras a garantizar la prevalencia y pertinencia social de las universidades.

Del párrafo precedente se desprenden las implicaciones que estos hechos sociales ejercen en una institución como la UNA de Venezuela, institución pionera en la oferta académica de Educación Universitaria en la modalidad de Educación a Distancia (EaD); sobre todo si se toma en consideración que la incorporación de las TIC ha generado un nuevo interés por la EaD. En palabras de Fainholc (2012):

Las ideas de la ‘sociedad de la innovación tecnológica’ o la ‘era del desarrollo de competencias digitales en la globalización, para llamarlas de algún modo, son discursos que involucran necesariamente a las TIC en la educación, e implican caminos que sólo están insinuados, pero que impactan con gran auge en la educación a distancia (p. 66).

En este escenario, las universidades tradicionales de corte presencial, han venido desarrollando acciones de actualización, incorporando las TIC en los procesos formativos, mediante procesos blended learning o como apoyo a las actividades formativas presenciales. García (2002) plantea que con las TIC, las fronteras entre EaD

y educación presencial se van diluyendo, ya que cada vez más, las instituciones presenciales asumen recursos y estrategias propias de la EaD.

Ahora bien, a pesar de lo expuesto, se observa que en la práctica cotidiana de la Asesoría Académica (AA) en la UNA, ésta continua siendo predominantemente de tipo tradicional cara a cara. Como se señaló anteriormente, algunos asesores/as, utilizan tecnologías tales como el correo electrónico para la consulta académica y entrega de trabajos prácticos; blogs para compartir contenidos e informaciones referentes a las asignaturas; además, sugieren al alumnado el uso de internet para profundizar en los contenidos de las mismas. Sin embargo, no son casos generalizados, ni institucionalmente promovidos, sino que son acciones aisladas de algunos miembros del profesorado (Alfonzo, 2011; Arandía, 2009; Corredor, 2009; Ferrándiz, 2001; Guía 2010; Jaimes, 2008; Loginow, 2001; Mendoza, 2001).

Leal (2012b), en su estudio acerca de la incorporación de las TIC en la UNA, señala entre las consideraciones finales, como aspectos menos desarrollados en la institución, los relacionados con: a) la gestión y gerencia de procesos mediados por TIC; b) redefinición del papel de los docentes a distancia como producto del uso de las TIC; c) formación y capacitación del profesorado en el uso de las TIC para su práctica docente a distancia; d) actitudes y valores manifestados por el profesorado y estudiantado ante la incorporación de las TIC.

Los planteamientos expuestos por Leal (2012b), son relevantes para nuestro estudio, ya que partimos de una situación deficitaria evidenciada en la realidad de la UNA, determinada por la carencia de claridad respecto a ¿cuál es el rol actual que le corresponde desempeñar hoy al profesorado?, ¿cuáles son los rasgos del perfil del profesorado (asesor académico)?, ¿cuáles son las competencias que debe poseer para enfrentar el reto de incorporar las TIC en su práctica docente? Esta indefinición institucional es el primer problema que encontramos al abordar esta investigación, la cual a su vez pudiera inferirse como causa del poco uso de las TIC que se hace en la asesoría académica de la UNA.

Otras posibles causas que pudieran inferirse respecto al escaso uso de las TIC en la asesoría académica, son: a) que el profesorado no se siente capacitado para utilizar las TIC; b) que la UNA carece de una infraestructura tecnológica tanto de software como de hardware que soporte la mediación de los aprendizajes en pregrado; c) que no se

específica en los distintos documentos institucionales el alcance que el uso de las TIC tiene en el desempeño del rol de la asesoría académica de la UNA.

Cabe destacar, que aunque en todos los Centro Local (CL) hay laboratorios de computación, estos equipos son de uso colectivo tanto para el estudiantado como para cualquier miembro de la comunidad universitaria que lo requiera y en número resultan insuficientes. Por otra parte, es bien sabido que los asesores no cuentan en todos los CL con un computador asignado y con conexión a internet, de hecho en algunos CL los asesores/as llevan sus computadores personales a la universidad o utilizan eventualmente los equipos de los laboratorios.

Otra cuestión a considerar es que a pesar de los numerosos trabajos que hablan acerca de las competencias para el uso de las TIC en educación, la definición del rol del docente en estos escenarios sigue siendo muy ambigua y en algunos casos desfasada de la realidad de los distintos contextos y con énfasis en lo tecnológico, más que en lo pedagógico (Cabero, 2007; Cabero, s.f.; Cabero, Ballesteros, Llorente y Morales, 2010; Castaño, 2009; García, Ruiz y Domínguez, 2007; Llorente, 2008; Maíz, 2009).

En el caso particular de la UNA, como señaláramos antes, se define el rol de la asesoría académica muy brevemente en el proyecto de creación de la institución (1977), en el que se hace alusión a algunas tareas que este profesional debe realizar. En el Reglamento de la UNA (1996) se le nombra como un servicio al estudiantado. Sin embargo en la UNA se adolece de una definición clara, operativa, holística de la figura que desempeña la asesoría académica, así como la delimitación institucional de su perfil, que tome en cuenta los cambios que viene experimentando la educación universitaria y la EaD con la incorporación de las TIC.

Diversas investigaciones realizadas por el profesorado de la UNA han intentado dar respuesta a esta necesidad sentida de la comunidad universitaria, específicamente se han tratado temáticas referidas a la definición del rol del asesor, caracterización ideal del mismo, determinación de funciones, propuestas de formación, evaluación del proceso de asesoría, implicaciones del uso de las TIC en la asesoría académica, aportes de la asesoría mediada con TIC a asignaturas y necesidades específicas del alumnado, entre otros (Alfonzo, 2011; Arandia 2009; Benko, 1994; Benko, Camejo y Naveda, 1995; Bermúdez, 1990; Jaimes, 2008; Leal, 2009; Naveda, 2002; Soto, 2009b; Vilorio, 2009).

En síntesis, la situación problemática que se ha evidenciado, se puede plantear como sigue: Carencia de una definición clara, operativa e integral, en términos de competencias del perfil de la figura que desempeña la asesoría académica (AA) a distancia de la UNA y sus respectivos estándares de competencia que le permitan afrontar el reto que implica el uso de las TIC en su práctica docente, concretamente en el área de Educación en todas sus menciones: Inicial, Integral, Dificultades de Aprendizaje y Matemática.

Entre los aportes de esta investigación, cabe destacar que permitirá: 1) diagnosticar las competencias para el uso de las TIC (conocimientos, habilidades y actitudes) en la asesoría académica en el área de educación a nivel nacional; 2) delimitar cuáles son las competencias que debe poseer el profesorado para utilizar de manera eficiente las TIC en la asesoría académica; 3) enriquecer la teoría sobre la práctica educativa específicamente en lo concerniente a la AA en la UNA; 4) delimitar un perfil de competencia para la asesoría académica a distancia; 5) establecer un conjunto de estándares de competencia para la AA a distancia que permita operacionalizar el perfil.

## **2.2 Preguntas de investigación**

Todo lo expuesto hasta ahora conlleva a plantearnos algunos interrogantes que fungen como hilos orientadores del estudio:

1. ¿Cuáles son las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para el uso de las TIC que posee el profesorado que desempeña funciones de asesoría académica del área de Educación de la UNA?
2. ¿Cuáles son las competencias que se deben poseer para llevar a cabo la asesoría académica de la UNA para el uso pedagógico de las TIC?
3. ¿Qué rasgos debería incluir un perfil de competencias para desempeñar la asesoría académica de la UNA?

## **2.3 Objetivos de Investigación**

### **2.3.1 Objetivo General:**

Establecer estándares de competencia para el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el profesorado que ejerce funciones de asesoría académica en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

### **2.3.2 Objetivos Específicos:**

1. Diagnosticar las competencias para el uso pedagógico de las TIC que posee el profesorado (asesor académico) de las carreras de Educación de la Universidad Nacional Abierta.
2. Analizar las competencias para el uso pedagógico de las TIC a partir de las prácticas expuestas por docentes universitarios en congresos nacionales e internacionales.
3. Analizar las competencias para el uso pedagógico de las TIC a partir de la visión de un grupo de expertos de universidades venezolanas.
4. Formular las competencias para el uso pedagógico de las TIC que debe poseer el profesorado asesor académico de la UNA.

A continuación se presentan en el Capítulo 3, algunas investigaciones desarrolladas tanto en la UNA como en otras universidades venezolanas, que dan cuenta de la preocupación del profesorado sobre la temática de la incorporación de las tecnologías en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos estudios son importantes antecedentes para el desarrollo de esta investigación.



### **CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Desde la década de los noventa parte del profesorado de la UNA realizó estudios acerca del uso de las TIC en el desarrollo de los procesos instruccionales a distancia, entre ellos traemos a colación el estudio realizado por Benko, Camejo y Naveda (1995), sobre los efectos de la enseñanza asistida por computador en la elaboración del proyecto de trabajo de grado del estudiantado de la UNA; las autoras en referencia, partieron de un análisis de las necesidades o dificultades de los estudiantes en el proceso de elaboración de la tesis de grado y a partir de allí elaboraron una propuesta multimedia que les permitiera avanzar en la construcción del mismo.

La idea de las autoras contemplaba las siguientes fases de diseño: interactividad, uso de bases de datos, empleo de herramientas de trabajo (procesador de palabras), tutorial (explicación, ejemplificación, ejercitación, autoevaluación), multimedia (audio, video, gráficos, texto). La plataforma utilizada fue Macintosh y la herramienta Hypercard. Este estudio resulta de gran interés por cuanto las autoras fueron visionarias respecto de las potencialidades las tecnologías en el desarrollo de la instrucción y en la asesoría académica.

Por otra parte, según explica Romero (2000), ya desde el año 1996 en la UNA, se vislumbró institucionalmente, la necesidad de incorporar el uso de las TIC, con miras a dar respuesta a la realidad del país y a la misión de la Educación Superior. La idea original no obstante, era eminentemente técnica y consistía en la conexión de todas las sedes de la UNA (CL), con la sede Central, pero no fue hasta el año 1999 que se logró instalar dicha conexión. Es así como surge el “Proyecto de conectividad UNA”, que se fundamenta, según Resolución del Consejo Superior N° 001/98, en la política de actualización tecnológica, que prevé entre sus objetivos la incorporación regular de la informática y telemática a los sistemas de docencia y de investigación.

Dentro de este marco de ideas, el Proyecto de Conectividad UNA, parte de un cambio de enfoque conceptual, focalizado en el aprendizaje más que en la enseñanza y aprovechando las posibilidades de la tecnología comunicacional, mediante “un uso cada vez mejor operacionalizado de la www en el cual el sistema a distancia antes de implantar un sistema de información, buscará crear ambientes de aprendizaje” (p.5), en



este sentido el proyecto se fundamenta en la teoría comunicacional, así como en el aprendizaje colaborativo y activo.

Es de particular interés para esta investigación el aspecto relacionado con el uso de internet, el cual es una valiosa herramienta para brindar respuestas más efectivas al estudiantado en cuanto a: acceso a los cursos, posibilidades de asesoría más inmediatas, así como de interacción bidireccional del estudiantado con los asesores y de los estudiantes entre sí, y actualización de los conocimientos.

Por su parte, Mendoza (2001), realizó un trabajo de investigación en el cual presentó una propuesta de Modelo Instruccional apoyado en las TIC, como guía para orientar la práctica en la UNA; hace énfasis en la mediación pedagógica como estrategia para ofrecer el debido apoyo al estudiantado en la gestión de su aprendizaje. El estudio se enmarcó en el tipo de investigación aplicada.

Finalmente como producto de su investigación, elaboró un modelo instruccional basado en las TIC, el cual está conformado por cuatro subsistemas: teórico, pedagógico, tecnológico y operativo. De especial interés para esta investigación, los subsistemas: a) pedagógico, que concibe al docente como un conductor y orientador del aprendizaje, el papel del docente/tutor es el de guiar, apoyar y facilitar el proceso de aprendizaje del estudiantado; así mismo; b) operativo, en el cual la autora señala que el papel del asesor debe cambiar y explica que con la aplicación de las TIC se puede llevar la asesoría en línea mediante la cual, los asesores pueden mejorar o aclarar lo expresado en los materiales instruccionales; c) tecnológico, cuya función es dar a conocer el papel de las TIC en los procesos educativos a distancia, su papel mediador y sus características interactivas, explica como el uso de las mismas en este modelo tiene un papel fundamental, ya que permite la comunicación efectiva entre los diferentes actores, alumnos, asesores por una parte, y por otra es una herramienta que brinda al estudiantado la posibilidad de obtener información, interpretar y organizar su conocimiento.

Los aportes de Mendoza, son significativos por cuanto proponen una redimensión del sistema de EaD que prevalece en la UNA, el cual es altamente centralizado, en subsistemas específicos y con funciones claramente definidas, ante el reto de introducir las TIC.

Loginow (2001), por su parte, realizó un Programa de formación en Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) aplicadas a la Educación a Distancia, dirigido al profesorado de la Universidad Nacional Abierta UNA, el cual se enmarcó en el enfoque denominado disertación aplicada, cuyo fin era proporcionar conocimientos actualizados en educación a distancia y nuevas tecnologías y desarrollar habilidades en el uso apropiado de las mismas a un grupo de docentes de la UNA, los cuales de acuerdo con la autora tenían escasa formación en el uso de la TIC como causa de la falta de capacitación por parte de la institución.

La propuesta de la autora se basó en un modelo de educación a distancia interactiva, concebido en las teorías que sustentan la educación permanente y el nuevo paradigma telemático. La meta era lograr que dicho grupo de docentes obtuviesen nociones fundamentales en EaD y NTIC, desarrollaran las habilidades necesarias para su uso apropiado y fueran capaces de transferir estos conocimientos a su práctica profesional. Al final de la aplicación del modelo, el análisis de resultados reveló que producto del programa de formación el profesorado incrementó y actualizó sus conocimientos y desarrolló las destrezas necesarias para utilizarlas en la actividad docente. Según lo expuesto por Loginow, la formación y capacitación del personal docente que realiza funciones de asesoría es fundamental al tomar la decisión de incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un estudio anterior realizado por la autora de esta investigación, el cual tuvo por objetivo “analizar las competencias que poseen los asesores académicos a distancia de la Carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA, para el uso de las TIC en su práctica docente”, mediante un estudio de campo, no experimental - transeccional a nivel descriptivo. Se evidenció, que los asesores académicos de la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, poseen sólo algunas competencias básicas para el uso de las TIC, entre las cuales se encuentran: 1) uso de ofimática, en mayor proporción word y power point, pocos saben utilizar correctamente excel; 2) uso del correo electrónico como única herramienta para la comunicación e interacción; 3) acceso a google como motor de búsqueda más utilizado; 4) uso de la biblioteca virtual UNA; 5) sólo un pequeño porcentaje utiliza herramientas para la gestión de contenidos, siendo el blog, el más común; 6) ningún asesor posee página web. El estudio permitió un diagnóstico de las competencias en términos de las condiciones actuales reales de los asesores académicos respecto al uso de las TIC, que

permitió evidenciar necesidades de formación en áreas específicas. Surgen como aportes de la investigación la necesidad de delimitar o redimensionar el nuevo rol del docente y proponer un perfil de competencias para lograr ese nuevo rol (Corredor, 2009).

Arandia (2009) realizó una investigación cuyo objetivo fue: Establecer e interpretar los factores institucionales y sociales que condicionan el desarrollo de comunidades de aprendizaje con apoyo en las TIC en la modalidad de educación a distancia, desde la perspectiva de sus actores; el estudio se abordó desde un diseño de investigación interpretativo-hermenéutico. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas en profundidad y grupos focales al estudiantado y profesorado (asesores académicos) de la UNA.

Para Arandia, en la UNA se evidencia un uso aún predominante del medio impreso y poca utilización de las TIC, a pesar de lo planteado desde el 2002 en el rediseño de las carreras, sobre la necesidad de incorporar las TIC, crear ambientes en línea, y formar al profesorado en TIC. El autor pretende ir más allá de la mera incorporación de las TIC y propone un cuerpo teórico que sustente la creación de comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, señala el citado autor, que la incorporación de las TIC en la UNA debe partir de un diagnóstico, y reconoce las posibilidades de las TIC para la administración de las asignaturas, tanto para los asesores académicos como para los especialistas de contenido; así mismo alude a las ventajas que representa para el estudiantado, específicamente en lo referente a la interacción.

Finalmente el autor muestra la importancia de desarrollar comunidades de aprendizaje y de apoyar los procesos instruccionales en las TIC en un sistema de educación a distancia como el de la UNA, con la finalidad de mejorar el acceso a la educación, propiciar mayor flexibilidad, individualización tanto en los procesos administrativos como académicos y posibilitar la incorporación de personas con alguna discapacidad.

Guía (2010), por su parte, adelantó un trabajo de investigación cuyo objetivo fue diseñar una propuesta de estrategias instruccionales para promover la interacción, con el fin de facilitar el aprendizaje a través de las aplicaciones de la web en un sistema educativo a distancia, mediante una investigación aplicada bajo la modalidad de

proyecto educativo con modalidad a distancia. Su muestra estuvo compuesta por estudiantes y profesorado de la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la UNA.

La citada autora partió de un análisis de necesidades a través de la aplicación de dos cuestionarios, uno dirigido al estudiantado y otro al profesorado (asesores académicos). En relación al alumnado pudo evidenciar que: a) tiene acceso a internet aunque gran parte no tiene conexión propia; b) conoce algunas aplicaciones web como el chat o mensajería instantánea, el correo electrónico y los foros; c) en cuanto a la posibilidad de establecer interacción, manifiestan tener pocas oportunidades para interactuar a través de la web con asesores y compañeros, el correo electrónico lo utilizan para enviar trabajos y han usado eventualmente el foro pero señalan que no funcionó; d) por último, manifiestan que utilizar aplicaciones web para fomentar la interacción y comunicación, le aporta grandes beneficios en su proceso de aprendizaje.

En el caso de los asesores encontró que: a) la mayoría utiliza internet; b) las aplicaciones que más utilizan son el correo electrónico y los anuncios; c) señalan que utilizan muy poco las aplicaciones telemáticas para establecer la comunicación con el estudiantado, sin embargo señalan que es importante utilizarlas; y d) no conocen estrategias que pudieran utilizar para promover la interacción. Basada en esta situación deficitaria la autora desarrolló una propuesta para promover la interacción a través de la web mediante estrategias instruccionales, en la asignatura “Alteraciones del desarrollo”.

Finalmente entre las recomendaciones propuestas por la autora se encuentra el seguir investigando sobre la temática, la capacitación del profesorado en el uso de estrategias instruccionales que les permitan generar interacción en la web, y realizar una inducción al estudiantado para utilizar las aplicaciones propuestas por la investigadora en el desarrollo de estrategias de interacción.

El aporte de Guía (2010), reviste particular importancia por cuanto toca un tema fundamental en el uso de las TIC y es el ¿qué hacer con ellas?, muchas veces el profesorado conoce muchas herramientas tecnológicas, pero no sabe que uso pedagógico darles, específicamente en el contexto de la asesoría académica. Así mismo es relevante, la valoración positiva que hace el alumnado acerca de la incorporación de las TIC y de estrategias instruccionales para la interacción, como mejora de la asesoría académica.

García (2010) realizó un estudio acerca de la necesidad de mejorar los canales de comunicación hacia el estudiantado a partir de la utilización de recursos tecnológicos, específicamente se refiere al empleo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). El objetivo general de su trabajo consistió en: Diseñar estrategias para promover el uso del aula virtual en la asesoría académica, Carrera Educación Integral, Universidad Nacional Abierta y Centro Local Táchira.

El abordaje metodológico empleado por el autor en referencia consistió en una investigación aplicada que partió de un diagnóstico de necesidades y oportunidades para culminar en una propuesta de solución, consistente en la utilización de aulas virtuales apoyadas en Moodle, cuya finalidad es proporcionar formación al profesorado en estrategias instruccionales para la asesoría académica. A tal efecto diseñó un curso en la plataforma, para capacitar al profesorado en el manejo de los diferentes recursos con que cuentan las aulas virtuales de Moodle.

El trabajo de García es importante para esta investigación, por cuanto permite evidenciar la necesidad de a) formación en competencias tecnológicas del profesorado que labora en los CL; b) mejorar los canales de comunicación con el estudiantado a distancia mediante la incorporación de recursos tecnológicos y c) demuestra la factibilidad de incorporar EVA a través de la plataforma Moodle existente en la UNA, todos estos elementos implican mejoras en la calidad del servicio de asesoría académica que se presta en la UNA.

Montes de Oca (2008) abordó la temática relacionada con la actitud de las docentes de la Universidad Metropolitana (UM) hacia las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a través de una investigación descriptiva, de campo, holística. Para la recolección de información, empleó métodos mixtos: entrevista y escala. La variable a medir fue: actitudes de las mujeres que ejercen la docencia en la UM hacia las TIC, para lo cual determinó tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.

Los resultados evidenciaron que en general las profesoras manifiestan las actitudes favorables hacia el uso de internet, correo electrónico, plataformas en general. No obstante, las docentes manifiestan desconfianza respecto a la información que circula en internet y recomiendan al estudiantado usar dicha información con cautela. Se sienten cómodas con el uso de computadoras.

En cuanto al uso del correo electrónico se observó que la mayoría de las profesoras prefieren la comunicación tradicional, manifestaron interés por aprender a utilizar plataformas de gestión de aprendizajes y para recibir capacitación en herramientas ofimáticas. Este trabajo es interesante para este estudio por cuanto valora un aspecto relevante en la adquisición de competencias para el manejo de las TIC como son las actitudes del profesorado hacia el uso de tecnologías.

Rosario (2011) realizó un trabajo de investigación sobre las competencias del docente universitario para el uso de las TIC tanto en el sector público como privado, su estudio se circunscribió a la Universidad de Carabobo (UC) y a la Universidad Metropolitana (UNIMET). Realizó un trabajo de campo, en el cual recopiló la información mediante un cuestionario enviado vía correo electrónico a una muestra de 165 docentes universitarios pertenecientes a las dos casas de estudio. En la elaboración del instrumento el investigador delimitó ocho competencias a medir: 1) conocimiento de la herramienta computadora; 2) operación de software ofimática, 3) uso de internet; 4) uso didáctico de las TIC; 5) uso de las TIC en trabajos colaborativos; 6) evaluación de materiales educativos computarizados; 7) diseño y producción de materiales educativos a través de medios audiovisuales y electrónicos; 8) uso de las TIC para la evaluación de aprendizajes.

Entre los resultados encontrados en la investigación se tiene que el profesorado tanto de instituciones públicas como privadas utiliza internet y el correo electrónico para desarrollar procesos académicos, para la comunicación e interacción, asesorías y facilitar el auto aprendizaje. Por otra parte se evidenció que utiliza en menor medida las TIC para la evaluación de los aprendizajes, permitir acceso a mayor información, facilitar transferencia de conocimientos, trabajos en grupo, entre otras. Un tercer aspecto relevante que se constató es que concede un valor primordial a la formación en el uso de las TIC en ambientes educativos.

Los aportes de Rosario (2011) son de suma importancia para nuestra investigación por cuanto permiten apoyar nuestra posición acerca de la necesidad de delimitar las competencias deseables para el uso de las TIC que debe desarrollar el profesorado universitario. En este sentido, resulta relevante que el profesorado emplee las TIC más para comunicarse e interactuar con el alumnado y para implementar acciones de acompañamiento o asesoría, que para el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje.



## SEGUNDA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Las teorías son versiones o perspectivas  
a través de las cuales se ve el mundo...  
(Flick, 2007)



Patio del Nivel Central de la UNA





## **CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

### **4.1 Aproximación a una conceptualización del término competencia**

Una primera dificultad que se encuentra al momento de definir lo que se entiende por “competencia”, es la polisemia que afecta a este vocablo (Escamilla 2008); otro obstáculo para su conceptualización, se deriva de la tendencia reduccionista y fragmentaria que suele emplearse, al colocar el énfasis en “la búsqueda de la eficacia y eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tenerse en cuenta la integralidad...” (Tobón, 2010, p. 19). Por otra parte hace falta claridad en la estructura conceptual del término lo que genera confusión con otros conceptos como inteligencia, funciones, capacidades, habilidades, actitudes, indicadores de logro, entre otros (Tobón, 2010).

Cabe destacar que el uso que se hace del término competencia no surgió del ámbito educativo, de hecho, Tobón (2010) explica que desde las civilizaciones antiguas se aborda este concepto ya sea de manera explícita o implícita y está asociado con hacer lo que corresponde con idoneidad y ética.

En la revisión de la literatura se adjudica al estadounidense Noam Chomsky el empleo de este vocablo por primera vez, en la década de los sesenta, en el desarrollo de su teoría lingüística (Cázares y Cuevas, 2008; Escamilla, 2009; Maldonado, 2005; Tobón, 2010). Para Chomsky “la competencia es disposición para, es teoría, es una hipótesis de trabajo del genoma humano, es una capacidad inherente al hombre...” (Maldonado, 2005, p. 17), la cual se desarrolla y se transforma en acción.

Posterior al trabajo de Chomsky, el término competencia se viene empleando en escenarios empresariales, laborales, educativos, generándose múltiples acepciones dependiendo del énfasis y del contexto en que se definan. En este apartado realizaremos una aproximación a diferentes definiciones de dicho término para finalmente asumir una postura en relación con lo que se entiende por competencias para este estudio.

#### **4.1.1 Las competencias desde el ámbito laboral**

Durante los años setenta y ochenta, se dio énfasis a la utilización del término en el contexto de la gestión del talento, se comenzó a utilizar para hacer referencia a la actuación competente de las personas en la realización de una tarea (Tobón, 2010;

Zabala y Arnau, 2007). Las competencias “se comienzan a considerar como atributos o desempeños de las personas para tener un mejor rendimiento y para garantizar la calidad en el trabajo...” (Tobón, 2010, p. 23); este enfoque promovió la creación de programas nacionales de formación basados en competencias laborales.

En este sentido, en América Latina y Europa se crearon instituciones destinadas a promover proyectos de formación para el trabajo. En el caso de Latinoamérica se creó en el año 1964 el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR), como una agencia adscrita a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con sede en Montevideo. Para el caso Europeo se creó en el año 1975 el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) con sede en Atenas, con la participación de sindicatos, empresas, gobiernos y la comisión europea (Maldonado, 2005).

Estos organismos impulsaron un enfoque de formación basado en competencias laborales, generaron espacios para la reflexión y publicaciones cuya finalidad era ofrecer herramientas para promover la articulación entre educación y trabajo. El énfasis permaneció anclado al tema laboral y a la eficacia en el trabajo (Maldonado, 2005).

A continuación, en la tabla 2, se presenta un conjunto de autores, quienes definen las competencias desde la perspectiva profesional o laboral, revisados por Zabala y Arnau (2007):

*Tabla 2.* Definiciones del término competencia desde la perspectiva profesional o laboral

Autor	Elementos constitutivos de la definición
McClelland (1973)	Una forma de evaluar el desempeño. Rendimiento superior en el trabajo.
Lloyd McLeary (sf) Tremblay (1994)	Calificación de la persona para realizar una tarea o rol. Sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales Esquemas operacionales Identificación de tareas – problemas y su resolución
Ministerio de trabajo y asuntos sociales (1995) Real Decreto 797/1995	Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas Actitudes en el desempeño Capacidad de actuar ante imprevistos Autonomía, flexibilidad, colaboración y organización en el trabajo
Le Boterf (2000)	Secuencia de acciones Implica esquemas operativos transferibles a distintas situaciones Combinación pertinente de recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, habilidades)
Organización internacional del trabajo (OIT) (2004)	Capacidad Efectividad Identificación de la actividad laboral

**Nota.** Fuente: Zabala, A; y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza de competencias*. Barcelona: Grao.

Zabala y Arnau (2007) derivan algunas consideraciones importantes a partir de los elementos presentes en las definiciones expuestas en la tabla 2: a) la finalidad de las competencias está asociada a la calidad y eficiencia en la realización de tareas laborales, b) se requiere que las tareas laborales estén claramente definidas; c) no se limitan solo a conocimientos sino a la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes.

En este mismo orden de ideas, Alles (2010) hace una diferenciación entre conocimiento y competencia, para la autora “los conocimientos constituyen la base del desempeño; sin los conocimientos necesarios no será posible llevar adelante el puesto o tarea asignada” (p. 19). Es decir, poseer conocimientos no hace que la persona sea competente, no son sinónimos conocimiento y competencia, pero sin duda, los conocimientos son fundamentales para desempeñarse de manera competente. Se evidencia en la postura de la autora un enfoque hacia la concepción de las competencias desde el punto de vista estrictamente laboral. La autora define las competencias como

“las características de personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un comportamiento exitoso en un puesto de trabajo” (Alles, 2010, p. 18).

Desde la perspectiva de las competencias laborales, Maldonado (2005) presenta la propuesta del alemán Gerhard Bunk, quien introduce el término competencias en los años setenta en la Alemania industrial, específicamente el vocablo competencia profesional, entendida como el “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión” (Bunk, sf., como se cita en Maldonado, 2005, p. 25).

El enfoque planteado por Bunk, toma en consideración el aspecto laboral y el educativo, asignándole a este último la responsabilidad de procurar en el alumnado la adquisición de las competencias requeridas (pedagogía del trabajo). Señala que además de las competencias laborales (técnicas), el alumnado debe desarrollar competencias metodológicas, sociales y participativas (Maldonado, 2005).

Hasta ahora se ha presentado una breve aproximación al término competencia desde el punto de vista laboral o profesional; se evidenció en los párrafos precedentes, la estrecha relación entre la educación y capacitación profesional. En este sentido, a partir de los años noventa se comienzan a generar modelos de competencias en relación con el currículo, la didáctica y la evaluación. A continuación se procede a profundizar en las competencias desde la perspectiva educativa.

#### **4.1.2 Las competencias desde el ámbito educativo**

Como se señaló anteriormente, el uso del término competencia no surgió en el ámbito educativo; en primer lugar se le adjudica a Chomsky (años 60) en el campo de la lingüística, posteriormente a Bunk (años 70-80) en el contexto laboral y justo allí se comienza a evidenciar su relación con la educación y la importancia de esta en la capacitación y cualificación de las personas (Maldonado, 2005; Tobón, 2010).

Aunque el énfasis estaba puesto en las competencias laborales, se entendía la necesidad de articular educación y trabajo; surge así el movimiento de educación y entrenamiento en base a competencias desarrollado en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, el cual se basó en la psicología conductista y su finalidad era orientar los esfuerzos formativos hacia la satisfacción de los requerimientos del mundo laboral. Como logros de este período se tienen: la identificación de las características que deben

poseer los docentes y creación de proyectos para mejorar la capacitación de las personas para el empleo (Tobón, 2010).

Desde un enfoque centrado en lo laboral y en la ejecución de tareas de manera eficiente se fue evolucionando hacia otro que valora el papel de la educación y la formación integral del ser humano. Esta perspectiva, surge de la investigación acerca de las carencias y debilidades de los procesos pedagógicos tradicionales. Es así como en la década de los noventa se comienzan elaborar y a aplicar en Estados Unidos y en países latinoamericanos como Colombia, modelos rigurosos y sistemáticos del enfoque de competencias en los diferentes niveles educativos (Tobón, 2010).

El paso de la sociedad industrial hacia una sociedad de la información y del conocimiento, los avances tecnológicos y las repercusiones de estos en la sociedad, una sociedad que cambia y se transforma rápidamente con implicaciones en su organización social y cultural han requerido reflexionar acerca de los fines y metodologías de la educación; la globalización y las posibilidades de acceso a la información a través de internet han modificado los modos de aprender de las personas y las necesidades de formación de los ciudadanos (Cázares y Cuevas, 2008; Tobón, 2010).

En este sentido, se parte de la idea, de que mediante un enfoque educativo basado en competencias es posible trascender los modelos educativos tradicionales: memorísticos, de acumulación y transmisión de la información acabada y repetición mecánica de datos, por modelos educativos basados en procesos cognitivos y resolución de problemas (Escamilla, 2008; Tobón, 2010). En palabras de Cázares y Cuevas (2008), “las competencias articulan saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos, y son flexibles, más que productos terminados...” (p.16).

Tobón (2010) reseña que a partir del año 2000 se incorpora el concepto de competencias en las políticas educativas internacionales; el informe Delors (1996) y las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior (1998 y 2009) son un preámbulo a este tipo de iniciativas internacionales. Ejemplo de esta nueva fase lo constituyen los conocidos proyectos DeSeCo para la Definición y Selección de Competencias Claves de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004); Alfa Tuning Europa (González, Wagenaar, Van der Meer y Beneitone (2006) y Tuning América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar (2007).

**a) El informe “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996)**

En el informe, La educación encierra un tesoro, mejor conocido como informe Delors (1996), el cual constituye el compendio que la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI presentó ante la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se planteó la necesidad de concebir la educación para toda la vida.

En este orden de ideas, se le plantean a la educación grandes desafíos, para dar respuesta a las exigencias de un mundo globalizado, en permanente cambio, a los adelantos tecnológicos y a las potencialidades educativas de los medios de comunicación. El aprendizaje para toda la vida implica aprovechar todas estas posibilidades para aprender, pero además y más deseable aún, la educación debe “fomentar el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto” (Delors, 1996, p. 15).

Implantar un modelo de educación para toda la vida, exige trascender la noción de calificación, por la de competencia, debido a las exigencias cada vez mayores generadas por los progresos técnicos que requieren nuevos procesos, nuevos desarrollos cognoscitivos, comportamientos sociales, capacidad de comunicarse, aptitudes para trabajar en equipo, asumir retos y solucionar problemas (Delors, 1996).

Para dar respuesta a estas exigencias, en el informe se proponen cuatro pilares fundamentales de la educación para toda la vida:

1. Aprender a conocer, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados del avance de la ciencia, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
2. Aprender a hacer, más que alcanzar la calificación para realizar un oficio, se refiere al desarrollo de competencias para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
3. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos - respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
4. Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de

responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicarse, el liderazgo y tantas otras habilidades personales que enriquecen al colectivo (Delors, 1996).

Se evidencia en el informe, la concepción del ser humano de forma integral, en interacción con otros, con su contexto socio cultural y global. Se valora el desarrollo de la persona, como agente promotor de cambio, se rescata el valor de la cooperación, la importancia de la formación docente, la valía de fomentar distintas formas y métodos de aprendizaje, las potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación para promover aprendizajes, entre otros aspectos.

Mediante los cuatro pilares propuestos en el informe Delors (1996), se demuestra la necesidad de formar ciudadanos integrales, con conocimientos, habilidades, actitudes personales, valores y capacidades para interrelacionarse. Estos pilares no se logran de una vez y para siempre mediante una titulación, sino que deben formarse a lo largo de toda la vida, deben refrescarse, actualizarse a la luz de las exigencias y cambios de un mundo en constante evolución.

#### **b) Conferencia Mundial de Educación Superior: La perspectiva de la UNESCO**

Otro evento importante posterior al informe Delors, lo constituye la primera Conferencia Mundial de Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción, efectuada en el año 1998 (5 al 9 de julio) en París. Entre las premisas propuestas por esta conferencia a la educación universitaria se tienen:

1. La valoración de la pertinencia de la educación superior en función de la adecuación entre lo que la sociedad (global, compleja y sometida a rápidos cambios) espera de las instituciones y lo que éstas hacen.
2. Necesidad de un nuevo modelo de educación superior centrado en el estudiantado.
3. Formación integral, general y profesional que propicie el desarrollo de la persona como un todo.
4. Diversificación de programas de formación en un espacio abierto que propicie el aprendizaje para toda la vida.



5. Reformulación de los planes de curso, en los cuales se valoren los conocimientos prácticos, las competencias para la comunicación, análisis creativo y crítico, reflexión, trabajo en equipo y en contextos multiculturales. Una formación basada en competencias.
6. Utilización plena de las tecnologías de la información y comunicación.
7. Fomento de la investigación en todas las disciplinas como instrumento de progreso.
8. Orientación de la reforma de la educación superior sobre los principios de pertinencia y calidad.
9. Reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.
10. Consideración de la cooperación y el intercambio internacional como mecanismos para promover la educación superior en todo el mundo.
11. Formación de ciudadanía para la paz, la democracia, el trabajo cooperativo, la conservación del medio ambiente (UNESCO, 1998).

En la conferencia, se planteó como misión educativa de la educación superior “favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad. La educación superior está también llamada a contribuir a la solución de los grandes problemas de alcance mundial, regional y local” (UNESCO, 1998, p. 4).

Para el año 2009 se celebró en París (5-8 de julio) la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior: La nueva dinámica de la Educación Superior y la Investigación, para el cambio social y el desarrollo. En primer lugar se reconoce la pertinencia y actualidad de las conclusiones de la primera conferencia celebrada en 1998; en segundo término aluden al innegable papel de la educación superior y la investigación en la erradicación de problemas como la pobreza, el desarrollo sostenible, entre otros.

Uno de los tópicos tratados es el referido a la responsabilidad ética de la universidad, cuyas premisas fundamentales fueron:

1. Responsabilidad de avanzar hacia la comprensión de los polifacéticos problemas sociales, económicos, científicos y culturales.

2. Promoción del pensamiento crítico, la ciudadanía activa con miras a contribuir con el desarrollo sostenible, la paz y el bienestar.
3. Impulso de competencias sólidas para el mundo de hoy y mañana, pero además formar a los ciudadanos integralmente en principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, los derechos humanos y los valores democráticos.

Otros temas abordados:

4. Acceso, equidad y calidad.
5. Internacionalización, regionalización y mundialización.
6. El aprendizaje, la investigación e innovación.

Como se evidencia de lo expuesto hasta ahora, las dos Conferencias Mundiales sobre Educación Superior, resumen las reflexiones e inquietudes acerca de la necesidad de un cambio profundo en la comprensión de la Educación Superior y su papel en la sociedad actual; el llamado a trascender el tradicional enfoque basado en la transmisión de conocimientos y en las capacidades cognitivas de los individuos, de cara a la mundialización o globalización y al mantenimiento de la pertinencia regional y local.

Constituyen el preámbulo para pensar en un enfoque educativo basado en competencias, de hecho, se alude explícitamente a la necesaria formación integral de ciudadanos competentes para enfrentarse a los retos de un mundo globalizado y sometido a cambios acelerados, con capacidad para aprender durante toda la vida y generar procesos sociales democráticos, éticos y en favor de la paz.

A continuación se exponen los principales aspectos de los proyectos DeSeCo, Alfa Tuning Europa y Tuning América Latina, en los cuales se ilustra la evolución que el término competencia ha experimentado en su aplicación en contextos educativos.

### **1. Proyecto DeSeCo**

El proyecto DeSeCo data del año 1997, cuando los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) propusieron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), cuyo objetivo era “monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad” (OCDE, 2004, p. 2).

Entre las motivaciones que impulsaron la propuesta de PISA se tienen:

1. Orientación a políticas, los resultados de PISA permite a los gobiernos a detectar necesidades de formación y relacionar sus políticas con estas.
2. El concepto innovador de competencia, que involucra diversas áreas.
3. Destaca la importancia del aprendizaje para la vida. Toma en cuenta competencias transversales.
4. Su regularidad permite a los gobiernos hacer seguimiento de los progresos para alcanzar los objetivos claves de aprendizaje (OCDE, 2004).

En este orden de ideas, el proyecto DeSeCo surge como una guía “a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias” (OCDE, 2004, p. 2), entendiendo que las sociedades actuales requieren que los individuos se enfrenten a áreas complejas y diversas.

Para el proyecto DeSeCo una competencia “es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2004, p. 3). “Las competencias son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad” (p. 5).

En el proyecto se justifica el abordaje de competencias clave o transversales dada la globalización, modernización, diversidad e interconexión propias del mundo de hoy que exige de los ciudadanos la capacidad de dominar tecnologías cambiantes y manejar grandes cantidades de información disponible. Por otra parte se refieren a los retos sociales relativos a la conservación del medio ambiente, el crecimiento económico, la equidad y el bienestar social.

Con la participación de un nutrido grupo de expertos de diversas disciplinas, actores involucrados y agentes políticos, DeSeCo logró establecer un marco de competencias clave a partir de tres amplias categorías: a) Usar herramientas (físicas, tecnológicas y socioculturales) de manera interactiva, b) interactuar en grupos heterogéneos y c) actuar de forma autónoma.

Para DeSeCo, delimitar largas listas de competencias tienen un valor práctico limitado, es por ello que se concentraron en definir pequeños conjuntos de competencias

que pudieran ser válidas en múltiples contextos. Los aspectos que se tuvieron en cuenta en la determinación de las competencias clave son:

1. Las competencias clave no se determinaron arbitrariamente, sino que son producto de un análisis profundo de los prerrequisitos necesarios para un adecuado desenvolvimiento psicosocial del individuo en la sociedad.
2. Las competencias clave deben permitir a los individuos adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad y a la complejidad y diversidad de situaciones que pudieran presentarse.
3. Las competencias deben ser aplicables y beneficiosas en un amplio espectro de contextos y en variadas áreas de la vida.
4. En las competencias clave se reduce el énfasis en lo específico para un oficio determinado y se pone el acento en las competencias transversales que todo ciudadano debería desarrollar (OCDE, 2004).

A continuación en la tabla 3, se muestran las competencias clave asociadas a cada una de las categorías delimitadas. Como se puede observar son competencias amplias, transversales, generales, que pueden ser aplicables en múltiples contextos, dada la forma general en que han sido planteadas. Se evidencia que las competencias clave abarcan tres ámbitos de la actuación humana: cognitivo, socio afectivo y personal, es decir, poseen un carácter integral e integrador.

Tabla 3. Competencias clave DeSeCo

Categorías	Usar herramientas de manera interactiva	Interactuar en grupos heterogéneos	Actuar de forma autónoma
Competencias	Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos	Relacionarse bien con otros	Actuar dentro del contexto del gran panorama
	Uso interactivo del conocimiento y la información	Cooperar y trabajar en equipo	Formar y conducir planes de vida y proyectos personales
	Uso interactivo de la tecnología	Manejar y resolver conflictos	Defender y asegurar derechos e intereses.

Nota. Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. (trad.) Defining and selecting key competencies.* (Trabajo original publicado en 2001). Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de [www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf)

## 2. Proyecto Alfa Tuning (Europa)

Otro interesante proyecto internacional para la delimitación de competencias es el Tuning Europa, lanzado en el año 2000, en respuesta a los requerimientos de la Declaración de Bolonia en 1999, respecto al establecimiento de un espacio europeo de educación superior. Tuning, en inglés “Tune”, se entiende como el hecho de sintonizar una frecuencia en la radio o afinar los instrumentos de una orquesta para que todos los músicos puedan ejecutar las piezas musicales sin disonancias (González et al., 2006). En este sentido Garragori (como se citó en Escamilla 2008) argumenta que el modelo Tuning determina un sistema de competencias que permite describir en un lenguaje común para el ámbito europeo, los objetivos de los títulos y planes de estudio.

En el proyecto participa la gran mayoría de los países firmantes de Bolonia y cuenta con el aval económico y moral de la Comisión Europea. Tuning se ha expandido por todo el ámbito universitario, al menos doscientas universidades están implicadas, siendo líderes en su desarrollo las universidades de Deusto y Groningen (Holanda) (Escamilla, 2008; González et al., 2006).

En el proyecto Tuning se conciben las competencias desde un enfoque integrador, “representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como los valores éticos” (González et al., 2006, p. 3). Fomentar las competencias es el propósito de los programas educativos.

Las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimientos del área), saber cómo actuar (aplicación práctica de los conocimientos) y saber cómo ser (vivencia de valores tanto individualmente como en el contexto sociocultural en que se desenvuelve). Lo expuesto lleva a la consideración de las necesidades sociales en el diseño y rediseño de los programas universitarios (González et al., 2006).

Tuning desarrolló una metodología que permitiera facilitar la comprensión de los planes de curso y la comparabilidad de estos; para lograr este objetivo se delimitaron cinco líneas a partir de las cuales se organizó la discusión de nueve áreas de conocimiento: Administración de Empresas, Química, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Geología, Matemáticas, Enfermería y Física. Las líneas de discusión planteadas fueron:

- a) Competencias genéricas de carácter general.

- b) Competencias específicas de cada área.
- c) La función de ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) como un sistema de acumulación de créditos.
- d) Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- e) La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (González et al., 2006).

Se organizó una consulta en la que participaron empleadores, egresados y académicos, con la finalidad de identificar cuáles son las competencias fundamentales que deben desarrollarse en un programa de titulación en las nueve áreas seleccionadas.

Los países y universidades participantes en el proyecto, concuerdan con que el desarrollo de competencias en los programas educativos garantizará la reflexión, promoverá un cambio paradigmático en la comprensión del rol de la universidad en la formación de los ciudadanos y aumentará la calidad de los programas (González et al., 2006).

Para el proyecto Tuning las competencias pueden ser genéricas y específicas de cada área, es decir, aunque se reconoce la importancia de las competencias específicas por áreas de conocimiento, se valora el papel de las competencias o habilidades transferibles o transversales. Esto último adquiere cada vez mayor interés en la formación del estudiantado para dar respuesta a los retos que deben asumir como profesionales y ciudadanos, es decir, alude a la formación integral del ser humano (González et al., 2006).

Tuning distingue tres tipos de competencias genéricas:

- a) Instrumentales. Capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- b) Interpersonales. Capacidades individuales, habilidades sociales, interacción, cooperación.
- c) Sistémicas. Capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento) requiere el desarrollo previo de competencias instrumentales e interpersonales (González et al., 2006).

En cuanto a las competencias específicas, con la finalidad de garantizar la flexibilidad y autonomía, se entienden como puntos de referencia para el diseño y evaluación de los planes de estudio y no como camisas de fuerza; proporcionan además un lenguaje compartido en la descripción de los objetivos (González et al., 2006).

La idea está íntimamente ligada a lo que se entiende por educación en un contexto más amplio, el continuo de aprendizaje de por vida, donde el individuo necesita competencias para ser capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado en un contexto particular, aprender de manera permanente, comprender lo que aprende de forma que pueda adaptarlo a situaciones nuevas y de rápido cambio (González et al., 2006, p. 14)

Es evidente el carácter integrador que tienen las competencias en el proyecto Tuning, requieren la combinación dinámica de conocimientos, entendidos como la capacidad de conocer y comprender, la aplicación práctica de esos conocimientos y los valores y actitudes que se manifiestan en la aplicación de los mismos.

### **3. Proyecto Tuning América Latina**

Un tercer proyecto internacional del modelo de competencias lo encontramos en Tuning América Latina, el cual es motivado por los resultados positivos del proyecto Alfa Tuning Europa. La idea de crear el proyecto surgió en Europa en octubre de 2002, durante la IV Reunión de seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y El Caribe (UEALC), realizado en la ciudad de Córdoba, España. Los representantes de América Latina presentes en la reunión se interesaron en traer al continente el proyecto luego de escuchar los avances del proyecto Alfa Tuning en Europa (Beneitone et al., 2007).

Ocho Universidades Latinoamericanas promovieron el proyecto: Universidad Nacional de la Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela); conjuntamente con un grupo de universidades europeas.

La Comisión Europea aprobó el proyecto en el año 2004 y se conformó una Comisión General que visitó 18 países latinoamericanos para explicar la propuesta a los

Ministerios de Educación y rectores de universidades. De manera que el proyecto Alfa Tuning América Latina desde su inicio contó con el apoyo de la Comisión Europea para promover este proceso de reflexión, diálogo y debate entre los representantes de la Educación Superior en América Latina, se contó además con el acompañamiento de Universidades europeas. En el proyecto participan 19 países latinoamericanos y 190 universidades (Beneitone et al., 2007).

Entre los planteamientos que justifican la extensión del proyecto Tuning hacia América Latina se tiene que: a) la necesidad de compatibilidad y comparabilidad de los títulos universitarios no es un problema exclusivo de Europa; b) el proceso de globalización que propicia la movilidad del estudiantado requiere información viable sobre los programas; c) la movilidad de profesionales genera la necesidad de los empleadores de conocer lo que significa en la práctica una titulación determinada; d) la globalización ha generado a las universidades un rol fundamental en la formación de las personas para ser competentes en escenarios locales y globales (Beneitone et al., 2007).

Para dar respuesta a lo planteado en el párrafo anterior, Tuning América Latina se concibe como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Beneitone et al., 2007, p. 13), todo esto con el objeto de garantizar la calidad y efectividad de la Educación Superior.

El proyecto Tuning América Latina surge como un instrumento dirigido a articular desde las realidades más cercanas, los retos y las potencialidades conjuntas, ha permitido reconocer lineamientos y temáticas comunes entre las universidades (Beneitone et al., 2007):

1. Un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias.
2. Nuevos paradigmas en el campo educativo.
3. El reconocimiento de las titulaciones entre los países latinoamericanos.
4. La construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles a problemas compartidos (Beneitone et al., 2007, p. 31).



En el proyecto se presenta la definición del término competencia propuesto por Tuning Europa, sin embargo, se exponen algunas consideraciones respecto a la concepción que se tiene en Tuning América Latina acerca de lo que se entiende por competencia:

El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) (Beneitone et al., 2007, p. 36).

Para la determinación de competencias comunes al contexto latinoamericano, se asume la metodología Tuning con la finalidad de encontrar puntos comunes de referencia entre las distintas titulaciones que ofrecen las universidades latinoamericanas, para lo cual se requiere la identificación de: a) competencias generales, b) competencias específicas de cada disciplina, c) estrategias de enseñanza y aprendizaje, d) métodos de evaluación. El concepto de calidad es fundamental para el establecimiento de los programas y perfiles de una carrera determinada.

Para el proyecto Tuning América Latina la delimitación de competencias genéricas es fundamental dada la complejidad y cambios constantes de la sociedad que demanda la reconsideración y ajuste constante de conocimientos, habilidades y actitudes ante situaciones determinadas. En este sentido, luego de un arduo proceso de reflexión y debate entre las universidades participantes se establecieron 27 competencias genéricas como siguen:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.

5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio - cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad (Beneitone et al., 2007, p. 44).

En Tuning Europa se delimitaron 30 competencias genéricas, las cuales no se transcriben aquí dado el interés particular de esta investigación en el ámbito latinoamericano. No obstante, cabe destacar que de las 27 competencias definidas para

América Latina, 22 son convergentes y fácilmente comparables con las planteadas por Tuning Europa (Beneitone et al., 2007); estos datos son relevantes y avalan la idea de un mundo globalizado en el cual a pesar de las distancias y diferencias culturales es posible encontrar importantes similitudes en cuanto a las competencias genéricas o transversales.

Por otra parte, en Tuning América Latina se delimitaron competencias específicas para doce áreas temáticas: Administración de empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química, las cuales fueron validadas en una consulta amplia entre académicos, graduados, estudiantado y empleadores. Un aspecto relevante a destacar es el acuerdo existente entre los representantes de los diferentes países participantes acerca de “la importancia de tener en cuenta el término competencia, a la hora de elaborar o perfeccionar un currículo” (Beneitone et al., 2007, p. 303).

### **El área de Educación en el proyecto Tuning América Latina**

A continuación se presentan los resultados del área Educación, dado el interés particular sobre ese tópico en esta investigación. A partir del análisis de los datos recabados en la consulta realizada a académicos, graduados, estudiantado y empleadores en el área temática de Educación, respecto a las competencias genéricas, se obtuvo que las competencias con mayor nivel de realización, es decir, las que más se valoran y se desarrollan a través del currículo en la región, son: conocimiento sobre el área de estudio y la profesión; capacidad para trabajar en equipo y compromiso ético. Mientras que las competencias: capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidad para trabajar en contextos internacionales; compromiso con el medio ambiente; habilidad en el uso de las tecnologías; capacidad para formular y gestionar proyectos, obtuvieron puntajes más bajos respecto al nivel de realización (Beneitone et al., 2007).

Los resultados expuestos permiten inferir que en el contexto de las universidades latinoamericanas, se valora la profesión docente desde el punto de vista de la formación y capacitación del profesorado para ejercer sus funciones con idoneidad y apego a un conjunto de aspectos deontológicos de la profesión. Mientras que, aspectos de actualidad como son el uso de las tecnologías, el dominio de una segunda lengua, el trabajo con proyectos, el compromiso ambiental y el trabajo en contextos internacionales, tan necesarios en el ámbito mundial actual aparecen menos valorados.

Beneitone et al. (2007), plantean la necesidad de revisar los programas y planes de formación docente con miras a impulsar el desarrollo de este conjunto de competencias tan necesarias para dar respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad actual.

Con relación a las competencias específicas, para el área temática “Educación”, luego de un arduo debate se delimitaron 27 competencias específicas, las cuales se presentan en la tabla 4:

*Tabla 4.* Competencias específicas del área temática "Educación" Tuning América Latina

v01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	v15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
v02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	v16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
v03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	v17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
v04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	v18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
v05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	v19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
v06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	v20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
v07	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.	v21	Analiza críticamente las políticas educativas.
v08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.	v22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio cultural.
v09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	v23	Asume y desarrolla con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
v10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el	v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y

aprendizaje.		Latinoamérica.	
v11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo del alumnado.	v25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
v12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	v26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	v27	Produce materiales educativos acorde con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
v14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.		

Nota. Fuente: Benitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina (2004-2007)*. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen (p.137).

Posterior a la consulta se evidenció que al igual que con las competencias genéricas, en América Latina se valora más y tienen mayor nivel de realización las competencias profesionalizantes, es decir, aquellas que tienen que ver con la formación en la disciplina pedagógica y con su aplicación en las aulas.

Mientras que las competencias relacionadas con la proyección socio comunitaria y los aspectos históricos y culturales de la profesión docente obtuvieron puntajes inferiores. Estos resultados implican la necesidad de realizar una revisión del tipo de docente que se está formando con miras a desarrollar las competencias necesarias para la actualización de los programas de estudio de acuerdo a las demandas de la sociedad.

Los planteamientos expuestos en los tres proyectos internacionales constituyen insumos de gran importancia para la comprensión de un enfoque educativo basado en competencias. Se evidencia la necesidad de concebir al ser humano de manera integral y por ende propiciar programas orientados a la formación en competencias generales y específicas.

En relación con la profesión docente, la reflexión orienta a la valoración de los aspectos sociales, culturales y tecnológicos, el respeto a la diversidad y la consideración

de estrategias para la atención de personas con necesidades especiales, entendiendo la formación docente como un proceso permanente.

### **4.1.3 La formación basada en competencias**

Según Braslavsky y Acosta (2006), tres serían los nuevos desafíos que enfrenta la educación del Siglo XXI y específicamente las universidades latinoamericanas: escenarios sociales cambiantes, emergencia de las tecnologías de la información y comunicación y economía global. Para Tobón (2010) la entrada del término competencia al ámbito educativo responde a la crisis del modelo tradicional centrado en objetivos, la transmisión pasiva de conocimientos acabados, la fragmentación del saber; así como el cambio de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento y la globalización.

Diversos autores discurren acerca de la pertinencia de introducir un enfoque de competencias al ámbito educativo para dar respuesta a estos nuevos retos y exigencias planteados a los sistemas educativos con miras a articular la terna sociedad - educación - trabajo y superar el reduccionismo de modelos educativos positivistas, en los cuales se valora un solo tipo de inteligencia (memorística) con énfasis en la formación para el hacer en detrimento del desarrollo personal, social e integral de los ciudadanos (Braslavsky y Acosta, 2006; Cazarez y Cuevas, 2008; Coronado, 2009; Escamilla, 2008; Maldonado, 2005; Tobón, 2010; Zabala y Arnau, 2007).

Sin embargo, hay quienes objetan y discuten el enfoque basado en competencias al observarlo como una moda, al ser concebido como la panacea de todos los problemas educativos y por las dificultades y confusiones que pudieran generarse por el traslado del concepto desde la lingüística hacia la educación, sin un verdadero fundamento epistemológico (Tobón, 2010).

Al respecto. Escamilla (2008), encuentra que el enfoque de competencias está avalado por cuatro fuentes: sociológica, psicológica, epistemológica y pedagógica. En relación con el fundamento sociológico, señala la autora, es la misma sociedad con sus cambios avasallantes, la que está exigiendo un cambio paradigmático en la forma de concebir los procesos formativos.

Como bien se plantea en el informe Delors, en las Conferencias mundiales de educación superior y en los proyectos DeSeCo, Alfa Tuning, Tuning América Latina, la

educación debe dar respuesta a los cambios sociales evidenciados por el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento, globalizada y sometida a acelerados cambios. Desde el enfoque de educativo basado en competencias es posible dar respuesta a las preguntas: ¿qué tipo de ciudadano requiere la sociedad actual? ¿qué tipo de formación es pertinente frente a los cambios sociales devenidos? ¿qué tipo de competencias genéricas y específicas deben promoverse en la universidad?

Desde el punto de vista psicológico, la consideración del ser humano de manera integral es un aspecto clave y fundamental del enfoque de competencias, el desarrollo de la personalidad, de la capacidad de interrelacionarse con otros y con el contexto, así como la capacidad de aprender a aprender son esenciales para garantizar el desarrollo psicosocial de los ciudadanos.

En la evolución de los sistemas educativos se han evidenciado cambios de enfoque con el fin de dar sentidos a las prácticas. En este sentido, se han generado cambios en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, basados en la psicología de la educación. Al respecto, Ortega (2005) señala que gran parte del siglo XX estuvo dominada por la corriente conductista la cual se enfocaba en el cambio de las conductas humanas, entendidas estas como manifestaciones medibles y susceptibles de modificación.

Se atribuye el imperio del conductismo al prestigio del método experimental en el ámbito científico – académico. “El aprendizaje por condicionamiento, clásico u operante, es el centro temático de las teorías conductistas, que convierten esta teoría en núcleo central de todo proceso de aprendizaje, cualesquiera que sean el contenido, las circunstancias y las experiencias del que aprende” (Ortega, 2005, p. 60).

A partir de la segunda mitad del siglo XX se da un proceso de crítica al modelo conductista que propició el nacimiento de la psicología cognitiva, más preocupado por los procesos mentales que pone en marcha la persona que aprende, el procesamiento de la información y la influencia de los factores socio culturales (Ortega, 2005).

Desde la perspectiva psicológica se justifica un enfoque basado en competencias para dar respuesta a preguntas planteadas en el contexto actual como son: ¿Cómo procesan la información las personas? ¿Qué tipo de estrategias promueven el aprendizaje? ¿Cuál es el papel de la persona que aprende? ¿Cuál es el papel del contexto en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuáles son las conductas

sociales que debe reforzar el sistema educativo? ¿Qué tipo de inteligencia se debe promover? ¿Cuál es el papel del ser humano integral en el contexto formativo?

La perspectiva epistemológica se refiere a la forma en que se accede al conocimiento, en este sentido es de suma importancia entender que dados los cambios sociales y culturales generados se requiere revisar y reorientar la reflexión hacia la manera en que las personas se aproximan al conocimiento.

Desde el punto de vista epistemológico no sólo es posible sino necesario replantearse cómo aprenden las personas. Los paradigmas epistémicos han cambiado a través del tiempo, Nussbaum (como se cita en Ortega, 2005) señala:

El constructivismo reemplazó a las tradiciones empiristas y racionalistas en las perspectivas sobre cómo se construye el conocimiento, afirmando que el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de modo que la comprensión de las cosas estaría basada en las propias ideas o teorías del sujeto y en cómo éstas cambian mediante el aprendizaje (p. 117).

Las bases epistémicas del constructivismo se encuentran en los trabajos de Piaget (teoría psicogenética), Vygotski (teoría sociocultural) y las aportaciones del modelo cognitivo, tal es el caso de Ausubel (Aprendizaje verbal significativo) (Díaz-Barriga y Hernández, 2007; Ortega, 2005).

Por su parte, Rodrigo (como se cita en Ortega, 2005) se ha planteado el interrogante: ¿existe un conocimiento cuya epistemología sea diferente al conocimiento cotidiano, al científico y al escolar?, es decir, con su trabajo intenta elaborar una epistemología constructivista que permita comprender el conocimiento escolar, frente a otros tipos de conocimientos. Para la citada autora,

lo que hace diferente el conocimiento que se construye en la escuela del conocimiento científico y el cotidiano no es la naturaleza epistemológica constructiva del sujeto ni el contenido a conocer, sino el escenario sociocultural en el cual tiene lugar y la motivación por la cual se aprende (p. 130).

Es decir, el conocimiento cotidiano es más instrumental, responde a las necesidades de actuación en el contexto sociocultural, mientras que el escolar es



mediado, implica no solo procedimientos, sino reflexión, análisis que requieren la mediación de instrumentos como el lenguaje.

Se justifica un enfoque educativo basado en competencias desde el punto de vista epistemológico, debido a los cambios paradigmáticos evidenciados en la realidad de las prácticas educativas; en las cuales se revalorizan los aprendizajes colaborativos, participativos, significativos y la acción activa del sujeto que aprende. Se debe responder a interrogantes tales como: ¿el enfoque de competencias se ajusta a las nuevas formas sociales de concebir el conocimiento? ¿permite comprender cómo aprenden las persona? ¿da pistas acerca de cuál es el papel del profesorado y del alumnado en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿constructivismo y competencias son enfoques que se complementan?

Finalmente, desde la fuente pedagógica es urgente revisar los fines y métodos de la educación con miras a mantener la pertinencia de la educación en el contexto socio cultural actual. La pedagogía ha de renovarse y afianzarse en el concepto de calidad. Se debe dar respuesta a cuestiones como: ¿el modelo educativo que sustenta las acciones pedagógicas es pertinente en el contexto actual? ¿qué tipo de estrategias didácticas promueven el aprendizaje? ¿existe vinculación entre los aprendizajes escolares y los requerimientos sociales?

Definitivamente, creemos que desde el enfoque formativo basado en competencias pueden darse respuestas contundentes a las exigencias actuales que la sociedad reclama a la educación formal, específicamente en el nivel de educación universitaria; por su carácter integrador que supera con creces al reduccionista término de calificación o capacitación para el trabajo y por la consideración de múltiples variables intervinientes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se expondrán a continuación, las conceptualizaciones de diversos autores que permiten avalar un enfoque formativo basado en competencias:

Para Perrenoud (1999/2004) las competencias se encuentran relacionadas directamente con el mundo del trabajo, la formación profesional y la escuela. Para el autor las competencias se entienden como “una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 11). En este sentido, una competencia implica tres elementos complementarios: a) los tipos de situaciones en las que el individuo demuestra control; b) los recursos que moviliza, sean conocimientos

teóricos, habilidades, actitudes, y competencias más específicas como por ejemplo patrones motores; c) los esquemas de pensamiento que se movilizan conjuntamente con los recursos pertinentes en una situación compleja, en un tiempo real.

Como se evidencia, la postura de Perrenoud (1999/2004) es amplia e integradora ya que toma en cuenta no solo conocimientos, sino habilidades y actitudes de la persona y su capacidad para movilizar unos u otros dependiendo de las necesidades del entorno.

En este orden de ideas, Le Boterf (como se cita en Braslavsky y Acosta, 2006) observa que las competencias van más allá del saber hacer, y tienden al “saber actuar” o al conjunto de saberes hacer “que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad” (p. 33). Es decir, hablar de competencia involucra al ser humano desde distintas perspectivas de actuación, que utiliza los conocimientos, habilidades personales, interpersonales y profesionales que posee y acciona un conjunto de decisiones para actuar de manera pertinente en un contexto determinado y en una situación dada. Esta perspectiva del enfoque de competencias, implica necesariamente una disposición personal para aprender, reaprender, adaptarse y readaptarse (Braslavsky y Acosta, 2006).

Queda claro que el enfoque de competencias va más allá de los conocimientos y las habilidades, implica al ser humano de forma integral, sus potencialidades internas, personales, relacionales. En el informe oficial de Noruega (NOU 2003:16) denominado “Mejora de la calidad en la educación básica para todos” (como se cita en Ministerio de Educación e Investigación, Noruega MEIN, 2004) se definen las competencias como la “capacidad de utilizar los conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en entornos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto” (p.7).

Además, en esta definición se observa la prevalencia de lo social y de las interrelaciones en el contexto social antes que lo meramente académico o profesional. Este aspecto es de sumo interés ya que promueve la idea de formar personas, ciudadanos, y no sólo profesionales, lo cual implica la exhibición de pautas de comportamiento acordes con la vida en sociedad. La definición además, destaca la capacidad creativa e innovadora que la persona debe desarrollar para afrontar los retos y

exigencias que se le presenten con eficiencia, es decir, que le permita abordar y resolver variadas problemáticas en distintos contextos.

En el documento del MEIN (2004) se plantean competencias para la vida, entendidas como competencias transversales que se requieren a lo largo de toda la vida como son, el aprendizaje permanente, capacidades de supervivencia, atención a necesidades básicas, desenvolverse en distintas situaciones y contextos sociales. Aprender permanentemente es una competencia vital en el contexto mundial actual globalizado, en este contexto, la educación de calidad debe “impartir a los alumnos valores, actitudes, conocimientos, aptitudes y competencias perdurables que les sirvan incluso cuando las condiciones y exigencias son nuevas” (MEIN, 2004, p. 8).

Las competencias entonces se perciben en el ámbito educativo como algo inacabado, muy diferente a un enfoque centrado en objetivos de aprendizaje, según el cual la certificación del alumno depende de la reproducción mecánica de contenidos específicos. Para Braslavsky (2001) las competencias implican “un procedimiento internalizado que incorpora conocimientos conceptuales y que está al mismo tiempo en permanente proceso de revisión y perfeccionamiento, al mismo tiempo que permite resolver un problema material o espiritual, práctico o simbólico” (p. 249). En este sentido, no se trata de rechazar el aspecto cognitivo, en sí mismo, sino de darle su justo lugar en el proceso de formación. Lo que se sabe, lo que se aprende, es válido pero no absoluto, sobre todo en el momento social actual en que los avances de la ciencia, tecnología y la disponibilidad de la información hacen obsoletos los conocimientos en breves lapsos de tiempo.

En concordancia con lo expuesto hasta ahora, Zabala y Arnau (2007) discurren que la formación basada en un enfoque educativo por competencias debe formar al ciudadano integralmente para la vida en sociedad, más aún, para participar como ciudadanos activos en la mejora de la sociedad, por lo que deben considerarse cuatro dimensiones: social, interpersonal, personal y profesional, las cuales se exponen de manera sintetizada en la tabla 5.

Tabla 5. Competencias a desarrollar en el ámbito educativo

Social	Interpersonal	Personal	Profesional
Competente para participar activamente en la transformación de la sociedad (incluye la vivencia de valores democráticos, sentido crítico, responsabilidad)	Competente para relacionarse, comunicarse y vivir positivamente (incluye los valores de respeto, empatía, tolerancia, solidaridad, cooperación)	Competente en el conocimiento y comprensión de sí mismo (incluye valores como autonomía, responsabilidad, coherencia, libertad)	Competente para ejercer las tareas propias de su rol profesional (implica capacidades profesionales y desarrollo personal – exige la vivencia de las tres dimensiones anteriores)

Nota. Fuente: Zabala y Arnau (2007). *11 ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao

El valor de la educación en la formación de ciudadanos para la mejora de la sociedad que enfatizan Zabala y Arnau (2007) es fundamental, ya que trasciende el carácter eminente utilitario y reduccionista de la educación que constituyó uno de los puntos de quiebre del sistema tradicional.

Por su parte Escamilla (2008) define las competencias como “un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos” (p. 30). La autora en referencia destaca de su definición los siguientes aspectos:

1. El saber que mira a la acción debe basarse en conocimientos sólidos y en la vivencia de valores.
2. La acción requiere saber hacer, saber cómo hacerlo, tener la voluntad de hacerlo y hacerlo de acuerdo a principios éticos.
3. Se considera un actuar eficiente y de calidad siempre y cuando implique participación activa y personal en un contexto social.
4. Deben ser transferibles a distintas situaciones (académica, familiar, social, profesional).

Se evidencia en los aportes de Escamilla (2008), el carácter integrador que subyace a su concepción de las competencias y el papel de los valores y la ética en el actuar competente.

En este mismo orden de ideas, Coronado (2009) entiende las competencias desde la perspectiva de la integración y articulación de diversos órdenes de saberes para actuar, es decir, los saberes son indisociables de la acción y deben ser pertinentes con el contexto y mediados por elementos éticos y morales. La autora conceptualiza las competencias como:

... aquel conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción –en el desempeño concreto- del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral, etc.). Implica tanto un saber, como habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto (p. 20).

Como se ha observado hasta ahora, el carácter integral del ser humano en la concepción de un enfoque formativo basado en competencias es un tema que cuenta con el consenso de los autores, de igual manera el tópico referido a la capacidad de actuar, tomar decisiones y aprender permanentemente; al respecto Gonczy (como se cita en Coronado, 2009) plantea que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja, que requiere de la persona:

1. establecer relaciones entre la práctica y la teoría,
2. transferir el aprendizaje a diferentes situaciones,
3. aprender a aprender,
4. plantear y resolver problemas,
5. actuar de manera inteligente y crítica en una situación en función de los cuatro primeros criterios (p.21).

De manera que en la actualidad el enfoque de competencias está orientado a formar ciudadanos para la vida, para desempeñarse con eficiencia y con principio éticos en contextos muy diversos: laborales, comunitarios, sociales, afectivos, globalizados, interactivos. En palabras de Cázares y Cuevas (2008), las competencias promueven la

autonomía de la persona y el desarrollo permanente, siempre es posible mejorar. Para los autores en referencia las competencias son “una interacción reflexiva y funcional de saberes – cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos- enmarcada en principios valorales” (p. 18). Las competencias son transferibles a distintos contextos y posibilitan la transformación de la realidad.

En el contexto venezolano, la Comisión Nacional de Currículo (CNC) (2010) en la VII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior define las competencias como:

Los conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo en diversas actividades personales, ciudadanas y profesionales integrando el ser, el saber, el hacer, el convivir y el emprender, enmarcado en la ética y en valores tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia (p.30).

Como se puede evidenciar, la concepción de las competencias que se promueve desde el ente encargado de orientar las políticas curriculares en el nivel de Educación Universitaria en Venezuela, tiene un carácter integrador, que toma en cuenta a la persona de manera integral, primero como ciudadanos y luego como profesional, que además, de su formación específica debe exhibir un conjunto de valores éticos y morales para la convivencia social.

#### **4.1.4 Enfoque socioformativo o complejo**

En un intento por encontrar un paradigma que sustente el enfoque formativo por competencias, que tome en cuenta al ser humano en la totalidad de sus interacciones, Tobón (2010) propone un acercamiento al concepto de competencias desde el enfoque socioformativo o complejo, el cual define como:

un marco de reflexión – acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio

ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional-empresarial... (p. 31).

Para Tobón, desde la perspectiva del enfoque socioformativo, las competencias son “actuaciones ante las diversas situaciones de la vida personal, social, ambiental-ecológica con idoneidad y compromiso ético” (p. 40).

Dentro de este enfoque, el papel del docente es fundamental, ya que es necesario cambiar el pensamiento del docente para hacer posible el abordaje de las competencias desde esta perspectiva. Según el autor la meta no es el aprendizaje, sino la formación de las personas con un claro “proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales...” (Tobón, 2010, p. 31).

Las características del enfoque socioformativo, según Tobón (2010), se exponen a continuación:

1. Se asumen las competencias como una dimensión más de la persona.
2. Las competencias no son el fin último de la educación, sino que son un componente de la formación integral que permita a los individuos ser y convivir en su contexto ecológico.
3. La educación toma en cuenta el contexto social, político, económico, familiar, institucional.
4. Hay una bidireccionalidad entre la persona que actúa y modifica el contexto y las exigencias cambiantes del mismo.
5. Exige la formación ética en todos los espacios formativos, la ética no es una competencia sino la esencia de todas las competencias.
6. Las competencias son actuaciones integrales de las personas, articulan el saber ser, saber conocer y saber hacer.
7. La formación se basa en proyectos.

El enfoque socioformativo comprende la complejidad del ser humano y de sus interacciones, es por ello que más que establecer largos y específicos listados de competencias, se enfoca en identificar ejes esenciales o nodos de formación, lo cual facilita en la práctica la operatividad a la hora de diseñar el currículo y evaluar las

competencias. Se consideran competencias genéricas o transversales y competencias específicas para cada área.

Para el desarrollo de competencias desde la perspectiva socioformativa, se requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo como son: metacognitiva, dialógica, metanoia, hologramática y de autoorganización. En la tabla 6 se muestra en qué consiste cada una de estas habilidades.

Tabla 6. Habilidades de pensamiento complejo

Habilidades	Descripción
Metacognitiva	Capacidades para reflexionar sobre la propia actuación. La metacognición permite a las personas autorregular sus comportamientos y buscar soluciones para mejorar.
Dialógica	Capacidades para complementar ideas, enfoques, teorías, perspectivas, mediante la búsqueda y contrastación con otras, lo cual permite enriquecer la actuación y abordar las situaciones con mayor integralidad.
Metanoia	Capacidad para abordar los objetos, situaciones y acciones desde distintas perspectivas, implica flexibilidad e innovación.
Hologramática	Consiste en buscar que cada cosa que se realice contenga la estructura del todo. Es decir, aunque se esté trabajando con una parte específica de algo, siempre debe hacerse referencia o tomarse en cuenta el todo al cual pertenece.
Autoorganización	Capacidad para construir procesos basados en estructuras fuertes, sólidas que posibiliten su evolución y mejoramiento, en relaciones cambiantes con el entorno.

Nota. Fuente: Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoediciones.

Desde el enfoque socioformativo, la formación se concibe integralmente, su finalidad es formar seres humanos diversos, multiculturales y cambiantes, con un fuerte compromiso ético basado en la vivencia de valores, que se concreta en el proyecto ético de vida, que consiste en el

Proceso por el cual el ser humano vive buscando su realización personal acorde con sus necesidades vitales de crecimiento y una determinada visión de la vida, asumiendo los retos y posibilidades del contexto social, comunitario, económico, político, ambiental, recreativo, científico, ocupacional y artístico (Tobón, 2010, p 45).



La construcción del proyecto ético de vida implica que la formación se da a lo largo de toda la vida, que está arraigada al desarrollo de la persona integral, en la vivencia de valores, en la asunción de responsabilidades y establecimiento de metas, para alcanzar la plena autorrealización.

Para finalizar esta breve descripción del enfoque socioformativo expuesta en este capítulo, se presenta a continuación la conceptualización de competencias propuesta por Tobón, (2010):

Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético (p. 93).

Este amplio enfoque de las competencias abarca tanto los procesos internos de las personas como los demostrables en la acción social contextualizada. Se diferencia con otros planteados anteriormente en la importancia que da a la satisfacción de las necesidades personales. En otras definiciones se integra el saber ser y el saber convivir como parte del desarrollo socio afectivo de la persona, pero poca referencia se hace al crecimiento y desarrollo personal, a la vivencia de la propia vocación y a la autorrealización.

Esta perspectiva coloca a la persona en el centro del proceso formativo, de manera que desde la persona, desde sus potencialidades se promueve el cambio social. Es decir, la persona es la que hala el cambio social y no al revés. Concebir las competencias de esta forma amplía los horizontes formativos y posibilita acciones más ajustadas a las necesidades de las personas y por ende de la sociedad.

### **4.1.5 Nuestra definición de las competencias**

Tras este recorrido para lograr una aproximación al término competencias podemos concluir este apartado con nuestra propia concepción del término a los efectos de este estudio, la cual definitivamente va más allá de una concepción técnica:

Entendemos las competencias desde una visión holística e integral del ser humano, que requiere para su desarrollo personal, psicosocial y profesional de la interrelación de saberes, teóricos, prácticos, axiológicos y sociales que le facultan para la actuación y toma de decisiones pertinentes en un contexto dado (local y global) tomando en cuenta los recursos disponibles tanto personales como del entorno. Las competencias por tanto no son productos acabados, sino que requieren una construcción y mejoramiento constante, por lo cual exige de los individuos potenciar la capacidad de aprender a aprender en un continuo de educación y formación para toda la vida. Las competencias se concretan en cuatro dimensiones básicas: saber, hacer, ser y convivir.

De acuerdo con las consideraciones previas, concebimos en este estudio cuatro niveles de competencia: a) *saber / saber*, referidas a los conocimientos que debe poseer la persona; como bien señala Alles (2010), los conocimientos constituyen la base de toda competencia, de allí su importancia; b) *saber / hacer*, relacionadas con las habilidades y destrezas concretas que deben desarrollar y ejecutar en el contexto de su vida personal y en el desempeño de una profesión; al respecto, Chomsky (como se cita en Maldonado, 2005) señala, que la competencia se demuestra en su exteriorización socializada, es decir, en la ejecución de saberes prácticos en un contexto determinado; c) *saber / ser*, concernientes a conductas, actitudes y valores que las personas deben manifestar en su vida personal y en el ejercicio de su profesión u oficio; y d) *saber / convivir*, relativas a las habilidades para interrelacionarse, para la cooperación, colaboración, trabajo en equipo, respeto, empatía, que deben exhibir las personas tanto en sus relaciones personales como laborales.

### **4.1.6 El perfil profesional**

En el apartado anterior hemos realizado un análisis de las acepciones del término competencia, entendiendo que al hablar de competencias en un contexto formativo implica necesariamente tomar en cuenta al ser humano integral y no sólo al conjunto de

capacidades o destrezas para realizar una labor o ejercer una profesión; de allí que sea tan importante y necesario definir el perfil profesional con que egresará el estudiantado luego de cursar una determinada carrera universitaria.

Según Uzcategui (sf), los perfiles profesionales definen “las características que tendrá el recurso humano que ha recorrido el proceso de formación, es decir es el resultado del tránsito del estudiante en el camino curricular, que es sujeto y objeto del currículo” (p. 1). El perfil debe responder a las necesidades y requerimientos sociales, de manera que debe ser pertinente y actualizado.

El perfil profesional debe dar respuesta a las preguntas: ¿qué tipo de profesional requiere la sociedad? ¿cómo se caracteriza ese profesional? En la literatura especializada, se encuentran diferencias en el establecimiento de perfiles profesionales que dependen del énfasis que se otorgue en el perfil a ciertos elementos, pudiéndose encontrar algunas de las siguientes orientaciones:

1. Características o rasgos de personalidad del profesional (orientación humana).
2. Habilidades y destrezas que debe demostrar en el desempeño de sus funciones (orientación operativa o técnica).
3. Conocimientos requeridos para su desempeño (orientación intelectual).
4. Las acciones generales y específicas que relaciona un profesional en un contexto dado para la solución de necesidades sociales detectadas (orientación social) (Hernández, 2003).

El perfil profesional se concibe como “una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores, y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante en su proceso de formación” (Hernández, 2003, p. 86). En el perfil profesional se debe evidenciar la vinculación entre la formación que recibirá el futuro profesional con las exigencia y expectativas sociales. En este sentido, la Dra. Hernández, señala un listado de aspectos tanto internos como externos a la institución universitaria que es necesario considerar para la definición del perfil:

1. Caracterización demográfica, económica, política y científica en el contexto mundial, país, región, su perspectiva de desarrollo y su impacto en la formación del profesional.

2. Determinación del concepto de persona, de profesional que se aspira a formar, concepción de enseñanza, de aprendizaje, del estudiante, del docente y del proceso de conocimiento humano a través de los cuales se aspira su formación.
3. Vínculo Universidad-Sociedad a partir de la visión y misión de las instituciones de educación superior.
4. Desarrollo histórico de la profesión.
5. Caracterización de la profesión (prácticas dominantes, emergentes y decadentes.
6. La estructura de las actividades profesionales.
7. El campo ocupacional y el mercado laboral actual y futuro.
8. Vínculo perfil exigencias de la profesión.
9. Experiencias de perfiles semejantes en otras universidades del país o de otros países.
10. Características del claustro o planta docente: su nivel de preparación.
11. Características de los estudiantes que ingresan y/o exigencias para los estudiantes que aspiran a ingresar.
12. Instalaciones y recursos materiales necesarios y financieros disponibles, para la formación profesional (Hernández, 2003, p. 92).

Por su parte Guzmán (2012) plantea que para la definición de un perfil profesional se deben tomar en cuenta los conocimientos, las actitudes, las prácticas y las habilidades que debe desarrollar el futuro profesional.

Arnaz (como se cita en Guzmán, 2012) señala respecto a los elementos que debe comprender el perfil profesional los siguientes:

- Especificación de las áreas generales de conocimiento.
- Descripción de las tareas o acciones que deberá realizar el egresado en dichas áreas de conocimiento.
- Definición de los valores y actitudes que debe manifestar en el desempeño de sus funciones.
- Listado de destrezas a desarrollar.

La importancia del perfil es tal que funge como punto de partida, referencia y guía de todo el proceso formativo. Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que en la delimitación del perfil es necesario tener en cuenta tres elementos principales:

- a) Las salidas profesionales. Se refiere a la necesidad de contextualizar las salidas profesionales al entorno, requerimientos socio-económico y socio-laboral.
- b) Los núcleos de formación prioritarios. Determinar cuáles serán estos núcleos de acuerdo con la modalidad de estudios de la universidad, los recursos disponibles, entre otros.
- c) La formación personal y socio-cultural básica. Los citados autores manifiestan que este es un aspecto que cada día recobra más importancia en el ámbito universitario, en el sentido de trascender el rol de la universidad como mera transmisora de contenidos técnicos hacia la formación de hombres y mujeres integrales.

En este mismo sentido, Hernández (2003) plantea como elementos a tener en cuenta a la hora de definir perfiles profesionales los siguientes: a) las exigencias propias del país, la región y el sistema social; b) las exigencias específicas de la profesión; y c) exigencias de la época. Estas tres dimensiones se relacionan con la adecuación al contexto, la pertinencia social, la actualización, la revisión constante de los perfiles profesionales a la luz de los rápidos cambios que se evidencian en la sociedad actual.

Por su parte, Maldonado (2005) contempla algunos aspectos a tener en cuenta en el trazado del perfil profesional, de los cuales destacamos los siguientes:

- Características del alumnado según el marco de referencia institucional. Es decir, aunque las diferentes profesiones tienen un carácter particular en su formación, en el perfil profesional se fusionan estas características con la filosofía y expectativas de formación propias de cada institución.
- Delimitación del entorno laboral. Permite contextualizar la acción profesional a uno o varios ámbitos de acción, es decir, los escenarios en que la persona se desempeña.
- Delimitación del entorno profesional. Se refiere a la especificación de roles y funciones a desempeñar, describe el ámbito productivo y las interacciones personales.

Castillo y Cabrerizo (2005) entienden el perfil profesional desde una perspectiva dinámica del currículo y señalan que:

...un currículum universitario no deberá estar sujeto por completo a la evolución incierta del mercado de trabajo, ya que esto significaría reducir a la Universidad a una mera instancia reproductora del sistema social y dejaría fuera su misión principal: la de renovar críticamente la cultura (...) las demandas sociales deben ser analizadas críticamente como requisito previo a la determinación del perfil profesional (p.160).

Estas consideraciones son de gran interés, pues el papel de la universidad va más allá de la mera satisfacción de demandas sociales o incluso comerciales, mercantilistas o funcionalistas de la profesión, es necesario asumir una postura crítica respecto a estas demandas y contrastarlas con los valores y necesidades de los individuos.

Acosta (como se cita en Comisión Nacional de Currículo, 2011) plantea que los perfiles profesionales deben tener en cuenta las necesidades sociales cambiantes, los perfiles deben ser dinámicos, analíticos y flexibles, “pues posibilitan orientar y promover el comportamiento futuro e identifican espacios y condiciones disponibles para desarrollar estrategias y acciones” (p. 10).

Como se evidencia, los distintos autores traídos a colación, coinciden en la consideración de al menos cuatro aspectos para la determinación de los perfiles profesionales: a) la formación específica; b) tomar en cuenta el contexto, las necesidades sociales, requerimientos de los empleadores; c) la actualización, la cual debe ser constante; c) los aspectos de desarrollo personal, valores, ética.

Si bien es cierto que en las universidades ha prevalecido por largo tiempo una concepción del perfil profesional orientado hacia lo académico y lo técnico, cada vez con mayor fuerza, se comprende la necesidad de plasmar en los perfiles profesionales aspectos relacionados con la formación integral de la persona, de manera que además de los dos aspectos señalados se vienen incorporando al perfil rasgos característicos de desarrollo personal y social, así como la vivencia de valores (Castillo y Cabrerizo, 2006; CNC, 2011; Guzmán, 2012; Hernández, 2005).

En síntesis, un perfil profesional bien estructurado, debe definirse desde una perspectiva holística, de modo que el egresado de una institución universitaria logre una formación integral como profesional (capacitado, con conocimientos, con destrezas, con

técnicas); y además como persona (con ética, con valores, con ideales, con sentido crítico). Todo esto con miras a la satisfacción de unas necesidades personales, sociales y culturales.

#### **4.1.6.1 El perfil profesional desde un enfoque formativo por competencias**

Como se deriva de lo expuesto hasta ahora, el perfil profesional tiene un papel trascendental en la selección de contenidos, estrategias, recursos, metodologías a implementar. En la actualidad se ha dado un paso de un modelo curricular en el cual se percibía el perfil desde el punto de vista técnico a un modelo en que se integran aspectos relacionados con la formación integral de las personas.

Sin embargo, Tobón (2010) señala como principales problemas evidenciados en el diseño curricular, del cual el perfil profesional es uno de sus elementos constitutivos los siguientes: a) bajo grado de participación de la comunidad educativa, docentes, estudiantado y comunidad en general en su planeación; b) aplicación de metodologías de diseño de manera acrítica; c) poca vinculación e integración entre la teoría y la práctica; d) ausencia de estudios sistemáticos acerca de la formación de talento desde la perspectiva de los distintos actores involucrados, incluyendo al propio estudiantado; e) cambios curriculares de forma, más que de fondo.

Al respecto, Tobón (2010) plantea que es necesario promover un verdadero cambio paradigmático en la concepción curricular, para asumir un enfoque formativo por competencias, de hecho se dan casos en que se autodenomina a los diseños curriculares como basados en competencias cuando en realidad sólo se realizan cambios en las denominaciones.

Para el autor en referencia se requiere un cambio paradigmático en el cual las instituciones educativas “asuman la dinámica de la formación humana integral con calidad, teniendo en cuenta los problemas actuales y futuros que es preciso que las personas aprendan a afrontar” (Tobón, 2010, p. 144). Entre las implicaciones de este cambio se tienen:

- Tener un diseño curricular de calidad no es suficiente, se requieren directivos competentes, docentes altamente idóneos, recursos apropiados y alto grado de compromiso del estudiantado.

- Diversificar las fuentes de evaluación del currículo, por ejemplo: entrevistar al estudiantado, egresados, y personas de la comunidad.
- No basta con pretender que el estudiantado alcance el perfil profesional de egreso, es necesario además, que estos logren satisfacer sus necesidades de conocimiento y formación como ciudadanos locales y globales (Tobón, 2010).

Para la CNC (2011) concebir la formación universitaria desde un enfoque basado en competencias, requiere que el diseño curricular de las diferentes carreras se nutra y parta

...del estudio del contexto donde se insertará el profesional a formar, las necesidades de las comunidades a las que prestará sus servicios; las características sociales, económicas y políticas, tanto a nivel regional, como nacional y mundial; los requerimientos del sector laboral en correspondencia con los planes de desarrollo del país y, por supuesto, con las necesidades de formación integral (p. 10).

De manera que la formación debe ser integral, contextualizada a lo local pero abierta a lo global y en concordancia con las necesidades sociales y laborales requeridas tanto para el desarrollo del país como del propio individuo, es decir, la formación desde un enfoque de competencias involucra al individuo integralmente.

Como colofón de lo planteado hasta ahora traemos a colación la definición del perfil profesional desde un enfoque por competencias, presentada por la CNC (2011):

Se puede definir como un conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión, coherente con los requerimientos del contexto donde se inserta y las expectativas personales del estudiante (p. 10).

#### **4.1.6.2 Metodologías para la elaboración de perfiles profesionales**

La elaboración del perfil profesional consiste esencialmente en un amplio proceso de construcción curricular, el cual va a depender de la teoría o modelo curricular de base, dicho proceso está constituido por al menos cuatro fases, según Uzcategui (sf):



- a) Fase de identificación inicial. Es una primera aproximación del ideal de hombre que se desea formar.
- b) Fase de investigación. Consiste en recabar información de las fuentes tanto externas (contexto social – laboral) como internas (contexto institucional – disciplinar)
- c) Fase de consulta y convalidación. Consulta a expertos, gremios, administradores, empleadores.
- d) Fase de evaluación. Valoración del perfil por distintos actores: destinatarios y expertos.

En relación con los métodos para la delimitación de perfiles profesionales, Irigoryn y Vargas (como se cita en Uzcatogui, s.f.) exponen cuatro métodos empleados comúnmente, los cuales se presentan en la tabla 7:

*Tabla 7. Métodos para el diseño de perfiles de competencia*

Método	Objeto de análisis
Análisis Ocupacional	El puesto de trabajo y la tarea
Análisis DACUM/AMOD7SCID	El puesto de trabajo y la tarea para definir el currículo de formación
Análisis funcional MAPA FUNCIONAL	La función productiva, con énfasis en la certificación de competencias
Análisis Constructivistas ETED	La actividad trabajo, el trabajo estudiando su dinámica

**Nota.** Fuente: Irigoryn y Vargas (como se cita en Uzcatogui, s.f.). *Aproximación a la definición de perfiles de competencia*. Caracas: mimeo.

Según el citado autor, los métodos más empleados son el DACUM y el AMOD, no obstante, señala como crítica al primero que se enfoca demasiado en la tarea, perdiendo de vista el contexto; el segundo por su parte aunque es un avance respecto al primero, se enfoca fundamentalmente en las necesidades del diseño curricular.

Gómez y Sánchez (como se cita en Uzcatogui, s.f.) observan algunas características en los perfiles profesionales basados en competencias:

- Énfasis en la aplicación y transferencia de conocimiento y no en su acumulación.

- Importancia del contexto de aprendizaje, los medios, los recursos, para el desarrollo óptimo de competencias.
- Visión de conjunto en la concepción de la formación.
- Promoción de la autonomía e independencia de la persona.
- Flexibilidad en el proceso formativo.

La CNC (2011) señala como los principales modelos utilizados en Venezuela los siguientes:

- a) El análisis funcional, el cual consiste en la recopilación, ordenación y valoración de datos relativos a las profesiones. Como su nombre lo indica está centrado en las funciones que debe desempeñar el futuro profesional. Toma en cuenta los conocimientos, habilidades, responsabilidades y exigencias para un desempeño adecuado de la profesión. Mediante esta metodología es posible delimitar competencias genéricas y específicas de una profesión. Los resultados se suelen presentar en un mapa funcional o árbol de funciones.
- b) El método DACUM, cuya función es obtener resultados de aplicación inmediata del currículo, mediante el análisis ocupacional; sus resultados se presentan en un documento denominado carta DACUM o mapa DACUM contentivos de las funciones y tareas a desempeñar por el futuro profesional.
- c) La metodología Tuning, se desarrolló suficientemente en el apartado de consideraciones teóricas, específicamente en el tema concerniente a las competencias en el ámbito educativo, la cual en síntesis se implementa mediante un proceso de consulta a expertos de diferentes áreas para la delimitación de competencias generales y específicas y la posterior consulta al estudiantado, egresados, empleadores y actores de interés para su convalidación.

De lo expuesto se deriva, que sea cual sea la metodología empleada para la definición de perfiles profesionales, es necesario partir de la consulta a diferentes actores involucrados, observación de buenas prácticas, análisis ocupacionales y contextuales, revisiones teóricas, es decir, el proceso de delimitación del perfil debe fundamentarse en un proceso de investigación e indagación del deber ser y su posterior convalidación.

La definición del perfil, abordada desde el enfoque de competencias, trasciende las paredes del recinto universitario, ya que implica necesariamente la vinculación universidad – sociedad en el sentido que el perfil debe responder al tipo de persona, de ciudadano que se requiere para el desarrollo de la sociedad local y global.

Hasta aquí se ha realizado una revisión teórica que ha permitido una aproximación al concepto competencia a partir del análisis de su evolución y su incursión en el ámbito educativo; igualmente se presentó un acercamiento a los perfiles profesionales desde un enfoque basado en competencias. A continuación, y como un tópico de absoluto interés para esta investigación, se presenta una revisión documental de la modalidad de Educación a Distancia.

## **4.2 La Educación a Distancia (EaD)**

En este capítulo se presentan algunas consideraciones de interés para comprender la modalidad de EaD, la cual surge en respuesta a las necesidades de una población adulta desatendida por el sistema tradicional presencial en materia de educación superior. Inicialmente esta población se caracterizaba por estar asentada en regiones foráneas a los centros urbanos en que se establecieron las instituciones universitarias, además por tener responsabilidades de trabajo y familia, lo que dificultaba la migración desde sus localidades de origen para recibir formación a nivel universitario (Fainholc, 1999; García, 2002). En palabras de Alfonzo (2011):

...el origen de las universidades a distancia obedeció a un imperativo social. Ellas surgen en la década de los años setenta del siglo XX, como una de las vías para responder al reto de la democratización del acceso al nivel de educación superior (p. 54).

La EaD es una modalidad educativa relativamente nueva, que surgió con gran auge en sus prácticas, pero sin contar con unas bases teóricas sólidas (Barberá, 2001; García, 2002). No obstante, Keegan (como se cita en Pérez, 2011) observa en las experiencias desarrolladas en universidades como la Open University del Reino Unido, la Universidad de Pensilvania en Estados Unidos, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica y la UNA de Venezuela, “un conjunto de rasgos definitorios acerca de la esencia y naturaleza de la educación abierta y a distancia, como para darle identidad y

legitimidad propia” (p. 97). En los párrafos que siguen se presentará una aproximación a una definición de EaD.

#### **4.2.1 Hacia una definición de la EaD**

Para Fainholc (1999), la EaD es una “estrategia idónea y pertinente para extender democráticamente las oportunidades educativas a grupos y personas, regiones, contextos y países (...)” (p. 23). De manera que la EaD, viene a configurarse en una respuesta viable a las necesidades sociales, principalmente en lo que concierne a la masificación de la demanda y a la equidad de la oferta educativa en todos los niveles, pero más específicamente a nivel de educación superior.

Al respecto, la autora en referencia señala que “esta modalidad se halla generalmente asociada a un carácter educativo democratizante, humanista y andragógico, con un fuerte énfasis en el proceso de mediación pedagógica para apoyar el logro del autoaprendizaje por parte del estudiante” (p. 25). Este aspecto de la EaD, adquiere particular relevancia en un contexto mundial en el que, “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida...” (UNESCO, 1998, p.21).

De modo, que la EaD es ante todo educación, sus fines, son los mismos planteados para la educación tradicional presencial, pero sus valores y su misión trascienden el alcance de la presencialidad para abrir oportunidades de formación universitaria a todos, sin mayores restricciones espacio temporales, de allí que la EaD es democratizante.

Para Moore (1996), la EaD es un aprendizaje planificado que normalmente ocurre en un lugar diferente al de la enseñanza y como resultado de ello, requiere técnicas especiales de diseño de cursos, técnicas instruccionales especiales, métodos especiales de comunicación a través de medios electrónicos y otras tecnologías, así como arreglos especiales a nivel organizacional y administrativo.

Para profundizar en estas características propias de la EaD, se traen a colación los planteamientos de García (2002), quien realizó un análisis comparativo de las definiciones de dieciocho autores, entre los que destacan Moore (1972), Holmberg (1977), Sarramona (1979), Kaye (1979), Keegan (1980), Casas Armengol (1982), Peters

(1983), entre otros. Los aspectos más relevantes que subyacen en las diferentes conceptualizaciones del término EaD son:

- Separación física entre el profesorado y estudiantado
- Mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diferentes medios técnicos, mecánicos o electrónicos
- Utilización de mecanismos de comunicación bidireccional que permitan minimizar la distancia (*innovación*)
- Aprendizaje individual, según el ritmo del estudiante
- Respuesta a las necesidades sociales en materia de educación
- Utilización de una forma industrializada de educación
- Producción de material de enseñanza
- Organización de apoyo y tutoría

Para Bates (2003), la EaD es una modalidad educativa mediante la cual “los estudiantes pueden estudiar de manera flexible, lejos del autor del material pedagógico; los estudiantes pueden estudiar según su tiempo disponible, en el lugar de su elección (casa, trabajo o centro de aprendizaje) y sin contacto personal con el profesor” (p. 47).

De la definición de Bates, se pueden extraer algunos elementos esenciales como son: la flexibilidad para estudiar separado de los docentes, se alude a un autor de materiales, es decir, a la intencionalidad del aprendizaje y el carácter institucional del mismo, el estudio independiente y el autoaprendizaje según el cual el estudiantado toma decisiones respecto a su tiempo y modo de estudio.

Como se ha podido observar a la EaD se le ha definido a partir de los rasgos que la caracterizan, sin embargo, García, Ruíz y Domínguez (2007) plantean que estas definiciones no alcanzan a referirse a la casuística del fenómeno. Reflexionan los autores entonces en algunos elementos fundamentales a tener presente en la definición como son:

- Es ante todo educación, por tanto implica una actividad dinámica y constante por parte de quien estudia, de modo que la educación es un acto individual, personal.

- La educación requiere la acción de un agente externo que planifica, inicia, guía la tarea formativa, en este sentido la educación tiene un carácter intencional, para los autores este aspecto es relevante en educación a distancia.
- La distancia, que involucra la separación física, tema que se profundiza más adelante, implica la falta de contigüidad entre profesorado y estudiantado. No obstante con los avances de las TIC esta distancia y soledad se ha acortado gracias a las posibilidades de interacción.

De modo que son tres los aspectos sobre los cuales cavilan García et al. (2007) como definitorios de la EaD: es ante todo educación, es así que sus fines son los fines generales de la educación; requiere la acción institucional planificada y el acompañamiento y guía del docente tutor, facilitador, se da en la falta de contigüidad pero se apoya en medios y recursos que facilitan la interacción.

En el Proyecto Nacional de Educación a Distancia promovido en Venezuela desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2012b), en su artículo 2, se define la EaD como:

Un proceso de formación integral que ofrece modelos alternativos para acceder a la creación y socialización de conocimientos en áreas definidas en las líneas estratégicas nacionales, regionales y locales. Para ello utilizará diversos recursos educativos y medios tecnológicos que garanticen, en los contextos territoriales correspondientes, en diversidad de espacios y en condiciones temporales flexibles, las mediaciones didácticas continuas y las interacciones (p. 6).

De la definición anterior es posible rescatar algunos elementos presentes en diversos autores que se han dedicado a estudiar los rasgos característicos de la EaD, entre ellos se tienen, que es un modelo alternativo, por tanto diferente al modelo tradicional, que se apoya en diversidad de medios y recursos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, flexibilidad en las interacciones en cuanto a tiempo y espacio y la mediación de los aprendizajes.

Por otra parte, García (2011) reflexiona sobre el hecho de que en el momento actual la EaD está conquistando terreno y se plantea ¿por qué va ganando la EaD? a pesar de los inconvenientes y resistencias experimentadas en su relativamente corta

trayectoria, para lo cual expone un conjunto de razones que desde sus inicios justifican su prevalencia, pero más aún ahora con las potencialidades de las TIC:

- Apertura. Relacionada con la posibilidad de llegar a diversas personas, dispersas geográficamente, ofertas de todo tipo de formación.
- Flexibilidad. No presenta limitaciones de tiempo, ni espacio; respeta las necesidades y ritmos de aprendizaje de los participantes.
- Eficacia. El estudiantado es el centro del aprendizaje, aprovecha múltiples medios y recursos, propicia la autoevaluación de aprendizajes.
- Economía. En cuanto a gasto de traslado, abandono de puestos de trabajo, actualización de materiales, economía de escala.
- Formación permanente. Propicia actitudes y valores para la actualización y formación permanente.
- Privacidad e individualización. Propicia estudiar en la intimidad, ajustar el aprendizaje a las necesidades e intereses de quien estudia.
- Interactividad. Posibilita la comunicación e interacción bidireccional y multidireccional, síncrona y asíncrona,
- Aprendizaje activo. En EaD el centro del aprendizaje es el estudiantado, es el principal responsable de su propio proceso, es autónomo.
- Aprendizaje colaborativo. Se propicia el trabajo en grupo, la construcción de saberes de forma colaborativa.
- Macro información. Posibilidad de acceso a grandes cantidades de información en la web como complemento para el aprendizaje.
- Recuperación inteligente. El estudiante activo deja de ser un receptor de información para convertirse en un buscador y seleccionador de información.
- Democratización de la educación. Supera las limitaciones propias de los sistemas presenciales que requieren dedicación absoluta en tiempo y espacio.
- Diversidad y dinamismo. Proporciona variados materiales y recursos.

- **Inmediatez.** Posibilidad de subir en la web cualquier tipo de material o recurso, el cual permanece disponible en todo momento para su consulta según las necesidades e intereses del estudiantado.
- **Innovación.** Favorece la incorporación de novedades.
- **Permanencia.** Lo perecedero de la clase presencial es superado ya que mediante las tecnologías es posible acceder a la información en cualquier momento.
- **Multiformato.** Posibilita la utilización de diferentes formatos: audio, video, gráfico, dibujo, presentaciones, mapas, simulaciones.
- **Multidireccionalidad.** Posibilidad de redireccionar informaciones, respuestas, datos a diferentes destinatarios con un solo clic.
- **Teleubicidad.** Posibilidad de estar virtualmente presente en varios lugares a la vez y de acceder a los cursos y materiales en cualquier lugar y en cualquier momento.

El autor en referencia sintetiza cuatro características esenciales o mínimas para considerar un curso, programa o institución como educación a distancia: a) la separación física; b) el estudio independiente, en el cual el estudiantado toma las decisiones de espacio, tiempo y ritmo de aprendizaje; c) la comunicación mediada, la cual se concebía inicialmente como bidireccional y que dada la incorporación de las TIC se ha convertido en multidireccional; d) el apoyo, seguimiento y motivación a través de la tutoría.

Nos referiremos a continuación a cada una de estas cuatro características:

#### **4.2.2 La separación física**

García et al. (2007) hacen referencia a la distancia como la “separación y alejamiento en las dos coordenadas claves de toda interacción humana: el espacio y el tiempo (...) en la educación a distancia los actores que participan en la interacción siempre están en lugares diferentes” (p. 51).

La separación física entre el docente y el alumnado implica que la comunicación no es contigua, que para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje no se requiere la supervisión inmediata del profesorado y que dicha comunicación puede ser



mediada de manera síncrona o asíncrona por medios tecnológicos como el teléfono, el correo electrónico, las video conferencias, los chat, entre otros (García, 2002).

Para García (2011), la separación física constituye el elemento más típico en las definiciones de la EaD, el autor considera que esta característica aunque es necesaria, no es suficiente, es así como por ejemplo hay aprendizajes que pueden darse en el sistema de educación presencial cuando el profesorado no está presente. Además en EaD esta separación no es absoluta, de hecho en la práctica se evidencia el uso de sesiones de asesoría individual o grupal cara a cara, así como evaluación de los aprendizajes presenciales.

Aunque en los inicios de la EaD y durante muchos años la separación física consistió en la característica más predominante de esta modalidad de estudio debido a la imposibilidad de interacción propia de los medios y recursos empleados, lo cual fue considerado siempre, como un motivo para desmeritar a la EaD y poner en tela de juicio la calidad de los procesos formativos llevados a cabo bajo esta modalidad (García, 2002), en la actualidad se ha dado un salto cualitativo gracias a las posibilidades de las TIC (García et al., 2007).

De manera que la separación física (falta de contigüidad) es solventada a través de la utilización de diferentes medios, que tienen la función de proporcionar canales de comunicación e interacción, mediaciones didácticas o pedagógicas y la entrega de la instrucción. De allí la importancia que tienen los medios en la EaD, este punto se profundizará más adelante.

En este sentido, la EaD se viene configurando como una opción de calidad, pertinente y con grandísimas posibilidades de llegar a mayor cantidad de personas dispersas geográficamente. Los agentes propulsores del cambio se encuentran en:

...la afirmación de la educación como proceso a lo largo de la vida; b) la convicción de que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo; c) la consolidación de las TIC como canal de comunicación y de recursos didácticos (García et al., 2007. p.52).

Al respecto, Garrison y Anderson (2005) señalan que el potencial de las tecnologías para impartir formación (Comunicación mediada por ordenador) fue descubierto en el contexto de la EaD “lo que llamó realmente la atención de esa tecnología fue su capacidad para servir de soporte a una experiencia educativa

comunitaria auténtica, a distancia e independiente de restricciones temporales y espaciales” (p. 45). Es decir, aunque los sujetos se mantienen en espacio y tiempo separados, la comunicación mediada por ordenador hizo posible la interacción e interactividad, de manera que estar físicamente separados no implica soledad, abandono, carencia de interacción, desvinculación estudiantado - profesorado, al contrario las posibilidades de establecer contacto de manera síncrona o asíncrona se han multiplicado.

### **4.2.3 El aprendizaje independiente**

Otra característica de gran importancia en la modalidad de EaD la constituye el aprendizaje independiente, García (2002) se refiere al aprendizaje independiente y flexible, entendido como la capacidad del estudiantado para la “toma de decisiones en torno a su propio proceso de aprendizaje...” (p.33). El aprendizaje se basa fundamentalmente en el estudio activo e independiente por parte del estudiantado, de materiales previamente elaborados para tal fin, dado que la fuente de conocimiento representada por el docente, se encuentra en un lugar físico diferente al del alumnado (receptor) (García, 2011).

Como se deriva de lo anterior, la separación física y el aprendizaje independiente son características de la EaD que mantienen una estrecha relación entre sí; de hecho García (2002) plantea que gracias al avance de las Ciencias de la Educación y a los desarrollos en materia de tecnología, es posible diseñar programas de formación estructurados de manera tal, que permiten al alumnado a distancia estudiar de manera independiente, sin el requerimiento permanente de la presencialidad; así mismo la cantidad y calidad de recursos tecnológicos disponibles propician tanto la interacción, como la diversificación de formatos para la entrega de la instrucción, en beneficio del estudio independiente.

Moore y Kearsly (como se cita en García, 2002) identifican la independencia del estudiantado en dos sentidos: a) independencia del profesorado en las dimensiones espacio temporales durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y b) independencia en relación con la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, caracterizada esta actuación por la toma de decisiones con autonomía, relacionadas con el manejo del tiempo, el uso de los recursos de

aprendizaje, la implementación de estrategias de aprendizaje, el desarrollo de un estilo propio de aprendizaje, en fin, el estudio independiente es flexible y permite al estudiantado desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

La autonomía del alumnado para estudiar de forma independiente es uno de los rasgos de la EaD al que García (2002) otorga especial relevancia, sin embargo, acota el autor, que gracias a los avances tecnológicos y a los avances de la misma modalidad de EaD, cada vez es más común observar el trabajo en grupo de manera colaborativa, aún en estos escenarios, el estudiantado tiene la posibilidad de tomar decisiones respecto a cómo y cuándo participar. Por su parte, Garrison y Anderson (2005) aluden a las posibilidades que las TIC proporcionan para la conformación de comunidades de aprendizaje en las cuales participan profesorado y alumnado.

Definitivamente los canales de comunicación digital han traído consigo retos tanto a la educación presencial como a la EaD, diluyéndose las fronteras entre ambas modalidades de estudio (Bates, 2003; García et al., 2007). En el caso de la EaD autonomía e independencia no son sinónimo de aislamiento y soledad, al respecto, García et al. (2007) plantean la posibilidad de promover el aprendizaje individual y en grupo de manera eficaz a través de los medios electrónicos. De hecho para los autores en referencia la educación mediada con tecnologías, más específicamente por entornos virtuales de aprendizaje, potencia la libertad e independencia en el estudio o en el autoaprendizaje, pero a su vez se complementa con las posibilidades de “encuentros presenciales o electrónicos que brindan posibilidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo” (p. 67), de manera que no está reñida la independencia y autonomía con el aprendizaje colaborativo y grupal.

#### **4.2.4 La utilización de medios técnicos**

Otra característica relevante en la EaD es la relativa al uso de medios técnicos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los avances tecnológicos han posibilitado reducir las distancias y generar interacciones didácticas ricas y diversas. Bates (2003) plantea que la EaD

Es una de las pocas áreas de la educación donde la tecnología ha sido central para la labor docente (...) Una característica de las instituciones de educación a distancia es que están diseñadas específicamente y

estructuradas para explotar el costo y los beneficios educativos de la tecnología (p. 41)

Cabe destacar, que aunque la EaD a nivel universitario surgió con la creación en el año 1969 de la Open University de Gran Bretaña, sus orígenes se remontan a hace más de ciento cincuenta años, tiempo durante el cual un gran número de personas tuvieron la oportunidad de obtener algún tipo de formación de manera no convencional.

El inicio de la EaD se encuentra en la educación por correspondencia, la cual fue motivada por la aparición de los servicios postales. Posteriormente apareció el teléfono; luego llegó la radio la cual se empleó por primera vez con fines educativos en 1924 por la BBC; otra tecnología hizo su aparición, la película de 16 mm y posteriormente la televisión, ampliamente utilizada; prontamente apareció el computador y luego el internet (Bates, 2003).

Los medios tecnológicos han jugado un papel de gran importancia en la evolución de la EaD, tan es así, que se reconocen varias generaciones evolutivas basadas en las herramientas tecnológicas empleadas (Basabe, 2007; Bates, 2003; García, 2002; Garrison y Anderson, 2005). En dichas generaciones se evidencia claramente el énfasis en un tipo de medio específico, el cual viene a ser suplantado por otro más novedoso y con mayores potencialidades.

Para Garrison y Anderson (2005), estos sistemas de clasificación generacional, ayudan a comprender los componentes de un sistema de EaD en un momento determinado. Se presentarán a continuación de manera muy sucinta las cuatro generaciones generalmente aceptadas de EaD:

#### **Primera generación: Enseñanza por correspondencia.**

Esta etapa surge a finales del siglo XIX y principios del XX, con la llegada de la imprenta y del correo postal. Se utilizaba predominantemente el material impreso, aunque al principio muy rudimentario, incluso manuscritos. La entrega era lenta y los manuscritos no contaban con un diseño didáctico específico, “se trataba simplemente de reproducir por escrito una clase presencial tradicional” (p. 49). Se caracterizó por ser un modelo asincrónico, textual, horizontal, sin posibilidades de interacción.

Según Alfonso (2011), los rasgos de relevancia a destacar en esta etapa son: a) preponderancia de los materiales impresos pre producidos, b) mediación en una sola

vía: profesorado (mediante los materiales) hacia el estudiantado; c) comunicación casi nula, y d) aislamiento del estudiantado.

Estas limitaciones evidenciadas permitieron rápidamente comprender la dificultad de este tipo de instrucción, por lo que se comenzaron a incorporar guías, ejercicios, actividades complementarias, se comenzó a delinear la figura del tutor ya al final de la etapa y a considerar la importancia de establecer un nexo entre la institución y el estudiantado (García, 2002; Marcelo, Puente, Ballesteros y Palazón, 2002).

Para Marcelo et al. (2002) el formato de EaD basado en textos escritos que incluyen guías de estudio continúa utilizándose en numerosas propuestas formativas a distancia.

### **Segunda generación: Modelo Multimedia.**

Se denomina multimedia porque en esta etapa se emplean múltiples medios para el desarrollo de la instrucción. Su emergencia se ubica a finales de la década de los sesenta, con la creación de las primera Universidades abiertas, cabe destacar el caso de la Open University de Gran Bretaña (García, 2002). Estas universidades plantearon la consolidación de un sistema completo que comprendía: diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia (Marcelo et al., 2002).

Entre los principales medios utilizados se encuentran la radio, la televisión, el video casete; comienzan a utilizarse programas mediados por ordenador. Los materiales escritos son acompañados por recursos audiovisuales; el uso del teléfono para la tutoría surge en esta etapa (Alfonzo, 2011; García, 2002; Garrison y Anderson, 2005; Marcelo et al., 2002).

Garrison y Anderson (2005) explican que esta generación surge en la época de las tecnologías de masas, se mantenía el énfasis en el estudio independiente. Además del acceso a clases por radio y televisión, se diseñaron algunos telecursos, los cuales resultaban costosos. Comenzó a ofrecerse el servicio de tutoría, sin embargo, la interacción entre docentes y estudiantado seguía subordinada a las tecnologías de primera generación.

En esta etapa se concibe a la EaD desde el modelo de producción industrial, basado en los principios de racionalización, división del trabajo, mecanización y producción en masa (Peters, como se cita en Alfonzo, 2011).

El diseño de materiales ocupa un lugar preponderante en esta época, al igual que en la primera generación, los cuales son altamente estructurados basados en modelos conductistas y tecnicistas (Bates, 2003); se prestaba una atención especial a las teorías instruccionales tales como “el pragmatismo de Dewey, el método directivo conductista inspirado en Skinner o los principios del currículo y la instrucción de Tyler” (Pereira y Moulin, como se cita en García, 2002, p.51). No obstante, se comienza a perfilar el interés y aceptación hacia la teoría cognitiva (Garrison y Anderson, 2005).

Los materiales instruccionales eran desarrollados de manera cuidadosa por un equipo de profesionales, estaban diseñados para transmitir un enfoque conversacional entre el profesorado ausente y el estudiantado autónomo. Un rasgo característico de esta generación es la maximización de la libertad e independencia del estudiantado (Garrison y Anderson, 2005).

Como debilidades propias de esta etapa que para la época no eran evidenciadas como tal (Alfonzo, 2011), se encuentran el marcado énfasis en el estudio independiente, entendido como aislamiento del estudiantado y por ende la inexistencia de una comunidad de aprendizaje; la interacción profesorado - estudiantado y de estos últimos entre sí, eran considerados aspectos secundarios casi inexistentes (García 2002).

### **Tercera generación: Modelo de teleaprendizaje o enseñanza telemática.**

García (2002) ubica el inicio de esta fase en la segunda mitad de la década de los ochenta, su origen se da gracias a la convergencia de las telecomunicaciones con otros medios educativos mediante la informática. La característica principal de esta fase es el uso cada vez mayor del ordenador o enseñanza asistida por ordenador.

En esta etapa se emplean diversos medios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje como son: audioconferencia, videoconferencia, comunicación audio gráfica, se potencian las emisiones de radio y televisión, se posibilita la comunicación síncrona y asíncrona entre los diferentes actores del hecho educativo (Basabe, 2007; García, 2002).

La tercera generación se caracteriza por ser un modelo emergente de EaD, orientado hacia el diálogo de saberes entre el profesorado y estudiantado; y el estudiantado entre sí, con un enfoque constructivista del aprendizaje (Alfonzo, 2011; Garrison y Anderson, 2005). En esta fase se comienza a gestar un cambio en la concepción tradicional de la EaD hacia un modelo centrado en el alumnado, en el cual la interacción y comunicación son esenciales y constituyen la principal diferencia con las dos generaciones anteriores (Alfonzo, 2011; García, 2002).

En palabras de Garrison y Anderson (2005), esta generación “explota las ventajas que ofrece la posibilidad de interacción humana tanto sincrónica como asincrónica facilitada por una serie de tecnologías (sobre todo audio, video y clases por ordenador)” (p. 61). En este sentido, la cuarta generación promueve oportunidades para que el estudiantado construya conocimientos tanto individual como socialmente.

#### **Cuarta generación: Modelo de aprendizaje flexible o a través de internet.**

Esta cuarta generación puede ubicarse en la última década del siglo XX, ha sido propuesta por Taylor (como se cita en García, 2002), y se caracteriza por “el uso del multimedia interactivo, la comunicación mediada por computadora (CMC) y, en síntesis, la comunicación educativa a través de internet” (p. 51). Para García pudiera definirse esta generación como la del campus virtual o enseñanza virtual.

Para Taylor (como se cita en Garrison y Anderson, 2005) en la cuarta generación convergen los tres grandes atributos de la red: “la extracción de grandes volúmenes de contenidos; la capacidad interactiva de la comunicación mediada por ordenador (CMC); y el poder del procesamiento distribuido localmente a través de la programación asistida por ordenador” (p. 62).

La incorporación del internet y de las tecnologías de la información y comunicación TIC, abre un abanico de posibilidades a la EaD. En esta fase se han generado diversas denominaciones para hacer referencia a los procesos educativos a distancia mediados por tecnologías, tales como: teleformación, teleeducación, teleaprendizaje, aprendizaje en línea, educación virtual, e-learning o formación a través de Internet (Bates, 2003; García et al., 2007; Garrison y Anderson, 2005; Marcelo et al., 2002). Caben acá las ofertas de educación a distancia que “incorporen Internet para facilitar algunas de las funciones de aprendizaje: leer, compartir, observar, simular, discutir” (Marcelo et al., 2002, p.22)

Las tecnologías predominantes en esta fase son, multimedia interactiva, acceso a internet basado en los recursos de la www, TIC, aplicaciones web, comunicación mediada por computadora, portal institucional, sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) o plataformas de aprendizaje, realidad virtual (Basabe, 2007; Bates, 2003; García et al., 2007; Marcelo et al., 2002).

García et al. (2007) argumentan que “Internet ha venido a reforzar todas las ventajas que los estudiosos de la educación a distancia asignaban desde hace mucho tiempo a esta modalidad educativa” (p. 57). Los temas vinculados con las dificultades para establecer canales de comunicación y la lentitud en la retroalimentación, derivadas de la separación física que ponían en tela de juicio la calidad de los procesos educativos a distancia parecen saldados con las posibilidades de Internet.

Castell (como se cita en García et al., 2007) considera que nos encontramos en una fase en la que se evidencia un cambio de paradigma en la forma de concebir la enseñanza a distancia que trastoca el diseño instruccional tradicional, el rol del profesorado y del estudiantado, la manera de comunicarse y de construir conocimientos.

Al respecto Salinas (como se cita en García et al., 2007) plantea como roles del alumnado a distancia:

- Accede a una amplia variedad de recursos de aprendizaje
- Controla de forma activa dichos recursos
- Participa en experiencias de aprendizaje individualizadas
- Accede a grupos de aprendizaje colaborativos
- Se enfrenta a tareas de resolución de problemas

El profesorado por su parte es mediador, guía, facilitador de procesos. En esta fase la presencia del docente tutor es fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje. En palabras de Garrison y Anderson (2007), aunque el rol del estudiantado es activo, “a la presencia docente le corresponde garantizar el equilibrio transaccional adecuado y, junto a los estudiantes, gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos de acuerdo con una pauta temporal” (p. 96).

### **Quinta generación: Aprendizaje flexible inteligente.**



A pesar de lo expuesto en el punto anterior, Taylor (como se cita en García, 2002) ha hecho mención a una quinta generación que denomina: aprendizaje flexible inteligente, “este modelo estaría basado en sistemas de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes, todo ello soportado en internet” (p. 52).

Taylor (como se cita en Garrison y Anderson, 2005) añade a la cuarta generación funciones inteligentes, uso de respuestas automáticas a las preguntas frecuentes y campus virtual, entre otros. Los citados autores no justifican la emergencia de una nueva generación de EaD, pero consideran interesantes los planteamientos de Taylor, respecto a la integración de componentes educativos, administrativos y de apoyo. “La quinta generación parece que hará crecer de modo significativo las capacidades institucionales y de servicios para aquellas instituciones capaces de reunir el suficiente conocimiento administrativo y técnico así como la financiación para conseguir ese elevado nivel de integración” (p. 62).

No obstante, todo lo planteado hasta ahora, Garrison y Anderson (2005) consideran que la EaD no ha adoptado aun plenamente los rasgos de la cuarta generación, de hecho, coexisten en la actualidad ofertas educativas a distancia en formatos diversos que emplean tecnologías de primera, segunda, tercera y cuarta generación.

En este sentido, Alfonzo (2011) explica que si nos basamos exclusivamente en los avances de las tecnologías y la cantidad de recursos disponibles podríamos decir que nos encontramos en la quinta generación. Pero si pensamos en las prácticas, los procesos formativos, el surgimiento y aplicación de un cuerpo teórico acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia cónsono con los avances tecnológicos, tendríamos que admitir que en muchos casos las ofertas educativas a distancia se encuentran aún en una segunda y primera generación; claro está, coexisten ofertas de la tercera y cuarta generación.

#### **4.2.4 Desarrollos teóricos en la Educación a Distancia**

Como se señaló al principio de este apartado dedicado al análisis de la EaD, esta surgió con gran entusiasmo en respuesta a las necesidades sociales en materia de demanda de educación universitaria, pero sin contar con suficiente apoyo teórico. Ya hemos explicado que la EaD ha evolucionado rápidamente a pesar de su juventud,

gracias al desarrollo tecnológico, especialmente a la incorporación de las TIC. Lo que ha supuesto profundos cambios y ha generado a su vez un denodado interés por esta modalidad de estudio.

De modo que los desarrollos teóricos han venido jalonados por las prácticas, al respecto, Barberá, Badía y Monimó (2001) reconocen cuatro autores fundamentales que con sus trabajos han contribuido a elaborar los cimientos teóricos de esta modalidad educativa, ellos son: Otto Peters, Charles A. Wedemeyer, Michael G. Moore, y Börje Holmberg.

A continuación se presentarán los aportes teóricos de estos autores:

### **Modelo teórico de la industrialización (Otto Peters)**

Los aportes de Peters son fundamentales para la comprensión de la EaD, el autor, realizó un análisis comparativo que le permitió encontrar en la industrialización, un rasgo que define a la EaD. Es así, que la entiende como una educación industrializada “basada en formas de comunicación técnicas y pre fabricadas” (Barberá et al., 2001, p. 3). Cabe destacar que esta modalidad surge precisamente en la sociedad industrial con la aparición del correo postal, de allí su íntima vinculación con las tecnologías.

Las categorías propuestas por Peters (como se cita en García, 2002) para el análisis de la EaD desde una perspectiva industrial son: “racionalización, división del trabajo, mecanización, producción masiva, planificación, organización, métodos de control científico, formalización, estandarización, cambio de función, objetivación, concentración y centralización” (p. 102).

En este sentido, la EaD se estructura sobre la base de los principios de racionalización del trabajo, entendida esta como eficiencia, orientada hacia la calidad de los procesos; la racionalidad de este enfoque reside en la premisa de conseguir el mayor grado de eficiencia posible en el menor tiempo y con la menor inversión de recursos (Barberá et al., 2001).

En relación con el principio de división del trabajo, en EaD, los procesos son divididos en sub procesos o sub sistemas que trabajan de forma interrelacionada; uno de los rasgos característicos derivados de este principio es la división de las funciones docentes, es así como los diferentes procesos formativos son realizados por distintos

profesionales: diseñadores, especialistas en contenidos, evaluadores, orientadores, tutores o asesores académicos (Barberá et al., 2001; García, 2002; García et al., 2007).

La mecanización se refiere a la necesidad de emplear medios tecnológicos para posibilitar la comunicación e interacción entre los distintos actores de los procesos educativos a distancia, la mediación tecnológica es una de las características fundamentales de los sistemas de EaD (Barberá et al., 2001; Bates, 2003; Cabero, 2006; García, 2002; García et al., 2007).

En concordancia con lo planteado hasta ahora, Peters define la EaD como:

Un método para impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizando mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como el uso extensivo de medios técnicos, especialmente para el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo y donde quiera que ellos vivan. Es una forma industrial de enseñar y aprender (García, 2002, p. 27).

Peters comprende la importancia de los procedimientos industriales para la producción y distribución de materiales de aprendizaje dirigidos a grandes masas. En este proceso participan: diseñadores, productores, distribuidores de material, tutores. Por su parte, García (2002) considera que este factor no es determinante en todo proceso de EaD, ya que existen programas dirigidos a poblaciones finitas que no requerirían tal maquinaria industrial.

Barberá et al. (2001) señalan que el modelo industrial propuesto por Peters, contribuye a comprender la EaD como organización, su estructura, su funcionamiento, su logística; no obstante, es un enfoque reduccionista que muy poco puede aportar a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La relevancia de los aportes de Peters radica en el hecho que permitió comprender el carácter sui generis de la EaD, entendida como un modo distinto, en sus metodologías y medios, a los modelos tradicionales de educación presencial, de hecho el mismo Peters plantea que la EaD es distinta a la educación presencial por ser una forma industrializada de enseñanza y aprendizaje (Barberá et al., 2001).

### **Modelo teórico de independencia y autonomía**

### **Enfoque teórico de estudio independiente (Charles A. Wedemeyer)**

Un segundo enfoque teórico surge también, a finales de los sesenta y en la década de los setenta, en el contexto anglosajón, cuyo énfasis está puesto en el estudio independiente (Barberá et al., 2001). La independencia y autonomía es una característica fundamental del modelo de EaD que data de la primera generación, la cual se entiende en dos direcciones: a) la independencia y autonomía del alumnado (espacio temporal) respecto del profesorado, y b) en la forma en que el aprendiz se relaciona con los materiales de estudio (Alfonzo, 2011; Moore y Kearsley 1996).

Los trabajos de Wedemeyer (como se cita en Barberá et al., 2001) han enfatizado el carácter autónomo e independiente en términos del control que ejerce el aprendiz sobre la dirección del aprendizaje. Para Wedemeyer, el término estudio independiente, define con toda claridad la esencia de los procesos formativos a distancia. En este sentido, Wedemeyer (como se cita en García, 2001) propone seis categorías que caracterizan a un sistema de estudio independiente:

- Separación entre profesorado y estudiantes.
- Proceso de enseñanza – aprendizaje basado en materiales escritos u otros medios.
- Enseñanza individualizada.
- El aprendizaje tiene lugar mediante la actividad del estudiante.
- El aprendizaje se da generalmente en el entorno del estudiante.
- El estudiante es responsable de su ritmo de aprendizaje.

El estudio independiente según Wedemeyer (como se cita en Barberá et al., 2001) “consiste en las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje en que los profesores y los estudiantes llevan a cabo sus tareas y responsabilidades esenciales separadamente, comunicándose de maneras distintas” (p. 11).

El papel del alumnado, en el enfoque de estudio independiente es activo, es el principal responsable de su propio aprendizaje, por lo que es necesaria una reestructuración de la forma en que generalmente se da la interacción didáctica en los sistemas presenciales, con el fin de adaptarlos a los requerimientos generados por la separación física propia de la EaD.

En esta acomodación, el proceso de enseñanza se reorganiza para proporcionar la mayor libertad posible al de aprendizaje que, desde este punto de vista, adquiere máximo relieve. El aprendizaje independiente se produce fundamentalmente a través de la actividad del estudiante, que toma la mayor responsabilidad en su progreso y que, en este sentido, ha de ser libre para decidir las finalidades, las actividades y el ritmo de trabajo (Barberá et al., 2001, p.11).

Esta reestructuración planteada por Wedemeyer, coloca la interacción docente – estudiante en un segundo lugar, el centro del proceso es el estudiante. Sin embargo, para el autor, independencia y autonomía no es sinónimo de soledad. En este sentido, aunque el énfasis está puesto en el aprendizaje, más que en la enseñanza, como bien explica Keegan (como se cita en Barberá et al., 2001) “el secreto del éxito se sitúa directamente en los hombros del instructor que mantiene una relación continua de tutoría con el estudiante que constituye el principal valor de este planteamiento” (p. 11).

En concordancia con todo lo expuesto hasta ahora, desde el enfoque de estudio independiente, se otorga gran importancia al diseño y desarrollo de los materiales instruccionales, los cuales se caracterizan por ser altamente directivos y estructurados, a fin de facilitar al estudiantado el control del aprendizaje, es así como la interacción didáctica se da entre el estudiantado y los materiales, mientras la interacción con el profesorado que ejerce funciones de tutoría es provisional y depende las necesidades del estudiantado (Alfonzo, 2011).

### **Enfoque teórico transaccional de la EaD (Michael Moore)**

Otro autor que realizó grandes aportes a la teoría de la EaD desde este enfoque de estudio independiente fue Michael Moore, quien desarrolló la teoría transaccional de la educación a distancia o distancia transaccional, en la década de los setenta (García, 2001).

La teoría transaccional se basa en la autonomía del estudiantado, entendiendo la distancia más allá de una acepción física o geográfica, como una variable pedagógica, psicológica y de comunicación (transacción) que debe ser cubierta. Esta distancia transaccional se da en cualquier situación de aprendizaje (Moore y Kearsley, 1996).

Otro aspecto fundamental a destacar, es que esta distancia transaccional no se refiere sólo al diálogo profesorado – estudiantado; y no se mantiene a un nivel de

diálogo individualizado, sino que incluye tres tipos de interacción: a) estudiantado con el contenido; b) profesorado - estudiantado, centrado en la autonomía, donde el docente ejerce un papel de guía, acompañante; y c) interacción del estudiantado entre sí (Barberá et al., 2001).

En el enfoque transaccional propuesto por Moore (como se cita en Barberá et al., 2001) es posible identificar tres factores determinantes o dimensiones críticas:

- a) Calidad del diálogo. Ampliar o reducir la distancia transaccional depende de la cantidad y calidad del diálogo. La cual estará determinada por el rol que asuman tanto el profesorado como el estudiantado, las características de los contenidos, los recursos empleados para interacción.
- b) Estructura del curso. Se refiere al diseño pedagógico, tipos de objetivos del curso, los materiales, la evaluación, las estrategias de enseñanza, tipo de trabajo atribuido al estudiantado.
- c) Adaptación a los distintos grados de autonomía que es capaz de asumir el estudiantado. Esto es, la apertura en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que el estudiantado pueda determinar sus propias experiencias de aprendizaje.

En este sentido, la calidad de los procesos formativos a distancia va a depender de la capacidad de interacción y del ajuste adecuado de la distancia transaccional en cada uno de las dimensiones críticas planteadas.

Moore (como se cita en García, 2001) identifica los programas de EaD como autónomos o no autónomos dependiendo de quién toma las decisiones. Para el autor el grado de autonomía puede encontrarse, según sea la respuesta a las tres cuestiones que se presentan a continuación:

- Autonomía respecto a los objetivos, ¿quién toma las decisiones, el profesorado o el estudiantado?
- Autonomía en cuanto a los métodos de estudio, ¿de quién es la responsabilidad?
- Autonomía en la evaluación, ¿quién toma las decisiones?

Ya para finalizar esta breve aproximación a las teorías basadas en la autonomía e independencia del estudiante, conviene traer a colación los planteamientos expuestos por Barberá et al. (2001), quienes reflexionan acerca del reduccionismo que ha

predominado en la concepción de estos principios, generándose así dificultades y carencia de implementación de adecuados canales de comunicación e interacción, énfasis en el diseño de materiales en detrimento de la figura del tutor como interlocutor válido en la mediación de aprendizajes, ausencia de los pares, del grupo, del entorno; confundiendo la autonomía con soledad e individualismo. Como fortaleza de este enfoque vale la pena destacar, la importancia de colocar al estudiantado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Modelo teórico de la conversación didáctica guiada de Börje Holmberg**

El término conversación didáctica guiada fue acuñado por primera vez por Holmberg en 1985 (como se cita en Barberá et al., 2001), entendida esta como el diálogo que simula el aprendiz, cuando se enfrenta a los materiales de estudio (Alfonzo, 2011). Este enfoque centra su atención en los procesos interactivos y dialógicos necesarios para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, de allí que para el autor en referencia la EaD es por definición, una conversación didáctica guiada (Barberá, et al., 2001).

La EaD para Holmberg (como se cita en García, 2001) supone una conversación no contigua, simulada mediante la interacción del estudiantado con los medios (textos, materiales de estudio) y mediada a través de artefactos de comunicación (correspondencia, teléfono, correo electrónico, redes sociales, entre otras). Los siete postulados básicos de la teoría de Holmberg, se presentan a continuación:

- El sentimiento de que existe una relación personal entre el estudiantado y el profesorado, promueve el placer en el estudio y la motivación del estudiante.
- Este sentimiento puede fomentarse mediante un material de autoinstrucción bien desarrollado y una adecuada comunicación a distancia con feedback.
- El placer intelectual y la motivación del estudio son favorables para el logro de metas de aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados a estos fines.
- La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una relación personal de acuerdo con el primer postulado.

- Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y recuerdan con mayor facilidad.
- El concepto de conversación puede identificarse con buenos resultados a través de los medios de que dispone la educación a distancia.
- La planificación y la guía del trabajo, sean estos realizados por la institución que enseña o por el estudiante, son necesarios para el estudio organizado, el cual se caracteriza por una por una concepción finalista explícita o implícita (García, 2001, p. 104).

Entre los postulados de Holmberg, conviene destacar el valor motivacional que según el autor representa la conversación para el alumnado. La cual constituye un elemento decisivo y un apoyo afectivo que incide en la permanencia y éxito estudiantil en los sistemas a distancia. Al respecto, el mismo Holmberg (1986) plantea que el alumnado parece disfrutar más el aprendizaje y ser más exitoso si logran establecer un rapport adecuado con el profesorado tutor y otros miembros del sistema de apoyo.

La conversación didáctica guiada debe poseer las siguientes características:

- Presentación fácilmente accesible a los temas de estudio, clara, en lenguaje coloquial, fácilmente legible si el texto es impreso y con una cantidad moderada de información.
- Sugerencias y recomendaciones explícitas al alumnado sobre lo que deben hacer y lo que deben evitar, a lo que debe prestar particular atención y las razones para ello.
- Invitación para un intercambio de visiones, para preguntas, para juicios acerca de lo que debe ser aceptado y lo que debe ser rechazado.
- Intentos de involucrar emocionalmente al alumnado para que tome interés personal en los temas y sus problemas.
- Utilización de un estilo personal, mediante el empleo de pronombres personales y posesivos.
- Demarcación de cambios de tema a través de declaraciones explícitas, utilizando la tipografía en el caso de material escrito, o mediante el cambio de oradores o la utilización de pausas, en el caso de grabaciones de audio (Holmberg, 1986).



El autor argumenta que si en EaD se emplea consistentemente una comunicación que se percibe como una conversación, el alumnado estará más motivado y será más exitoso que si el curso estudiado tuviese el carácter impersonal de un libro de texto.

A partir de su teoría de la conversación didáctica guiada, Holmberg generó tres hipótesis básicas:

- Mientras más fuertes sean las características de la conversación didáctica guiada, más fuerte será el sentimiento del alumnado acerca de la relación personal con la organización de apoyo.
- Mientras más fuerte sea el sentimiento del alumnado acerca de que la organización de apoyo está interesada en hacer de la materia de estudio algo relevante para ellos, su compromiso personal será mayor.
- Mientras más fuerte sean sus sentimientos acerca de las relaciones personales hacia la organización de apoyo y acerca de estar personalmente involucrados con la materia de estudio, más fuerte será la motivación y más efectivo será el aprendizaje (Holmberg, 1986, p. 32).

En su desarrollo teórico, Holmberg se aproximó a otras posiciones teóricas como es el caso del análisis de redes informatizadas de Pask (1975; 1976) (como se cita en Barberá et al., 2001). En este sentido, considera que el aprendizaje se produce por la interacción entre diferentes representaciones del conocimiento: estructuras cognitivas del profesorado como experto, estructuras cognitivas del alumnado y la representación formal del conocimiento presente en los materiales de estudio. Este enfoque cuestiona el excesivo énfasis puesto en los materiales y propone colocar al estudiantado en el centro del proceso, a su vez, destaca el rol del profesorado como mediador experto (Barberá et al., 2001).

La teoría propuesta por Holmberg (1986) ha contribuido al desarrollo de una metodología de EaD basada en el uso de un estilo personal de tratamiento (lenguaje coloquial, implicancia emocional), junto con una estructura lógica y psicológica de los contenidos, y una presentación didáctica coherente (Fainholc, 1999).

Es importante destacar, que la teoría de Holmberg (1986) no contradice la autonomía e independencia del estudiante a distancia, de hecho el autor entiende el aprendizaje como una actividad individual, que implica la interiorización de los nuevos

conocimientos con las estructuras cognitivas previas que posee el alumnado. En este sentido, la conversación didáctica guiada implica la preparación de las condiciones requeridas para que el alumnado pueda asumir su proceso de aprendizaje con autonomía (Barberá et al., 2001).

Hasta aquí hemos abordado los tres principales enfoques teóricos que han tenido y tienen mayor repercusión en la comprensión de la EaD y que son de conocimiento obligatorio a la hora de emprender un estudio dentro de esta modalidad educativa. A continuación, se profundizará en el tópico relacionado con la asesoría o tutoría académica a distancia, por ser precisamente el foco central de este trabajo de investigación.

#### **4.2.5 Sistema de apoyo o tutoría**

En los sistemas de EaD, la docencia se ejerce a través de distintos roles, bien diferenciados y específicos, como son: planificadores, expertos de contenido, pedagogos o tecnólogos educativos, especialistas en la producción de materiales didácticos, tutores/consultores, evaluadores (García, 2002). Es importante señalar que los autores tienden a utilizar indistintamente los términos consultores, orientadores, mentores, asesores y tutores, siendo este último el de uso más común. No obstante, a los efectos de este estudio se utiliza el término asesor/a académico/a, para hacer referencia al profesorado que ejerce funciones de asesoría académica (AA) en el contexto de la Universidad Nacional Abierta (UNA).

De manera que la AA es uno de los roles fundamentales de la EaD, cuya finalidad es establecer la interacción con el estudiantado, ya sea esta cara a cara de manera sincrónica y presencial, o asincrónica, mediada por diversos recursos tecnológicos como el teléfono, el correo postal, el correo electrónico, el fax, entre otros. El asesor/a académico/a es, el rostro visible de la institución cuya función primordial es acompañar el proceso de aprendizaje, guiar, motivar, atender dudas y planteamientos relativos a su área de conocimiento, a los cursos, y a la evaluación.

Fainholc (1999) define el rol del asesor/a como “el apoyo temporal que se brinda a los estudiantes para permitir en un espacio real o virtual, que éstos ejecuten su nivel justo de potencialidad para su aprendizaje” (p. 89), es decir, ayuda al estudiantado a desarrollar al máximo su potencial de aprendizaje; la autora complementa este aspecto

haciendo referencia al objetivo de la asesoría, el cual define las acciones de esta y que no es otro que “potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante a distancia” (p. 89), y lo entiende además como un proceso de comunicación.

Castillo y Cabrerizo (2006) presentan algunos modelos tutoriales desarrollados en diferentes universidades: a) la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en la cual se “presenta la figura del Profesor Tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los estudiantes” (p.192); b) la Open University, que utiliza un modelo de tutoría académica personalizada, la cual básicamente es utilizada por el alumnado para resolver problemas de aprendizaje y recibir sugerencias; c) la Universidad autónoma de México UNAM dentro del sistema de Universidad Abierta (SUA), en la que se desarrolla la labor tutorial en

... dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del estudiante y en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos (p. 192).

García et al., (2007) señalan que el profesorado que desempeña funciones de tutoría o asesoría, debe dirigir su acción a través de los distintos canales o medios de comunicación disponibles, sean estos síncronos o asíncronos, reales o simulados, presenciales o a distancia. “Y es precisamente a través de todos esos canales y de los diferentes escenarios que se irán configurando, como logrará esa comunicación necesaria que genera un aprendizaje valioso” (p. 170).

Para dichos autores la presencia docente en los sistemas de EaD es fundamental, recalcan que precisamente la idea de una falta de presencia o asistencia docente, es el motivo comúnmente esgrimido para cuestionar la calidad de los procesos educativos a distancia. El profesorado en funciones de asesoría funge como “orientadores, asesores, consejeros y animadores que motivan y facilitan el aprendizaje, dinamizan el grupo y aclaran y resuelven las dudas y los problemas de todo orden que puedan surgir al grupo y a cada uno de los estudiantes” (García et al., 2007).

En este mismo orden de ideas, Paquette y Rada (2010) encuentran la importancia de los procesos comunicativos e interactivos en el desarrollo de la tutoría; señalan que gracias a las herramientas y recursos tecnológicos ha sido posible superar las

limitaciones de los modelos iniciales de EaD, en los cuales el alumnado se encontraba prácticamente sólo frente al material de estudio. La presencia del tutor/a, permite atenuar estas debilidades propias generadas por la distancia física, posibilita la interacción entre los distintos actores involucrados, su papel es fundamental para el desarrollo de procesos de aprendizaje mediados.

De Llano y Poggioli (2010) visualizan la figura del tutor/a como un docente que asume el rol de “moderador y promotor cognitivo social. Propiciando situaciones retadoras y acompañando el proceso de la comunidad de aprendizaje de la que es miembro” (p. 116).

Por su parte Hernández (2010) lo define como “el docente que posee una sólida formación en un campo disciplinar, que aconseja o sugiere y guía la forma en que el estudiantado puede abordar determinado contenido; resuelve dudas académicas y evalúa los aprendizajes, fomenta el estudio independiente...” (p.444).

En la UNA, el asesor/a académico/a realiza las siguientes tareas: explica, refuerza o integra objetivos de aprendizaje, responde a las consultas, supervisa la calidad y el ritmo de aprendizaje y propone soluciones para mejorar el logro de los objetivos, guía la experiencia grupal de aprendizaje, y atiende problemas relacionados con la comprensión del contenido académico (Proyecto UNA, 1977); como se observa, la AA en la UNA, se concibe de modo similar que en otras universidades a distancia.

Como se ha delineado hasta ahora, la asesoría o tutoría académica es un elemento fundamental para garantizar la calidad en los sistemas de educación a distancia, profundizaremos un poco más en lo referente a los roles o funciones que ejerce el asesor/a.

Para García (2002), tiene las siguientes funciones:

*Función orientadora:* la cual va dirigida fundamentalmente a los aspectos afectivos, actitudes y emociones del estudiantado, quienes tienden a desanimarse con facilidad y a dudar de sus propias capacidades para afrontar las exigencias académicas del sistema de EaD.

*Función académica:* entendida como medio para ayudar al estudiantado a desarrollar el autoaprendizaje, el profesorado (asesor académico) no es un transmisor de conocimientos, es un facilitador de procesos. En este sentido, ayuda a clarificar dudas respecto a los objetivos y contenidos de una asignatura, apoya al alumnado en la

planificación de estrategias de aprendizaje y lo estimula en el uso de bibliotecas y búsqueda de información complementaria a través de diferentes medios.

*Función institucional y de nexo:* es el punto de enlace, el puente, entre la institución de EaD y el alumnado, por lo cual se requiere que el mismo posea una clara visión de la filosofía que sustenta dicho sistema, así como las metodologías y estrategias de aprendizaje propias de la EaD.

En este mismo orden de ideas, Fainholc (1999) señala que el asesor/a:

Actúa como orientador o facilitador del aprendizaje, cuya intervención se manifiesta en las ayudas didácticas necesarias para seleccionar, ejecutar y evaluar diversas estrategias. Para mantener vivo el interés del estudiante actúa guiándolo e incentivándolo a continuar aprendiendo, investigando y resolviendo cuestiones por sí solo, es decir, fortificando su autodirección y autorregulación (p. 88).

Así mismo, Fainholc (1999) disgrega las funciones de asesoría de la siguiente manera:

- Orientación didáctica, la cual incluye orientación en la adquisición y comprensión de conocimientos, estrategias y comunicación.
- Evaluación.
- Consejo o Asesoría, referida a lo académico y al mejoramiento de la gestión del aprendizaje.
- Soporte motivacional (p.90).

Cabe destacar, que en la actualidad, dada la incorporación de las TIC, el rol del asesor/a se ha modificado o redimensionado. En este sentido, Marcelo (2002) señala que el docente debe tomar conciencia de su rol en escenarios mediados por internet, y le añade como responsabilidades:

- permanecer accesible a las necesidades formativas del alumnado, dando respuesta oportuna;
- estar capacitado suficientemente para resolver sus dudas relativas a los contenidos;
- informar al grupo acerca de los roles a seguir, las tareas a realizar;

- proveer materiales alternativos;
- realizar seguimiento de los progresos y necesidades del alumnado;
- crear un adecuado clima de trabajo, animar la participación del grupo;
- fomentar la independencia y estimular la autorreflexión.

En este orden de ideas, el asesor/a debe realizar las siguientes funciones: a) suministrar su disponibilidad de horarios que le permita estar accesible para su alumnado; b) proporcionar realimentación inmediata a sus requerimientos; c) saber ponerse en su lugar (ser empático); d) respetar la diversidad, esto es el ritmo, el estilo y las particularidades de cada estudiante; e) tener una mentalidad abierta; f) saber negociar con el alumnado, g) potenciar el trabajo en grupo, la reflexión y la colaboración; h) ser un comunicador eficaz, creando un clima comunicativo con todos (Marcelo, 2002).

Por su parte, Arboleda (2005) señala cuatro requisitos básicos que debe poseer un tutor/a de educación a distancia mediada por TIC: a) conocimiento del tema, referido este aspecto al conocimiento de la disciplina o área de conocimiento de las asignaturas a su cargo; b) manejo de métodos, técnicas y estrategias didácticas; c) utilización de los medios y mediaciones tecnológicas, el asesor debe manejar herramientas que le permitan desempeñar su rol con eficiencia; d) sentido de responsabilidad y liderazgo, para responder a los requerimientos de la sociedad actual, de la innovación, del alumnado y crear verdaderas comunidades de aprendizaje.

Garrison y Anderson (2005) hacen referencia a la presencia docente en entornos de aprendizaje (e-learning), dicha presencia “ofrece un servicio esencial al identificar el conocimiento relevante socialmente y al diagnosticar y evaluar los resultados” (p. 96). Los autores en referencia, realizaron una revisión de diversos autores que tratan las funciones y roles docentes, encontrando consistencias en los siguientes roles: gestión y organización, función social, función pedagógica y técnica.

Con base en estos hallazgos, los autores definieron la presencia docente como “el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos significativos desde el punto de vista personal y docente” (p.98). Estos planteamientos, conceden al rol del docente un lugar de gran relevancia en los procesos educativos a distancia mediados por tecnologías, como un

interlocutor válido que guía, orienta, acompaña y promueve procesos y elementos para el desarrollo de una experiencia educativa enriquecedora.

Romero y Llorente (2006) parten de la premisa de que a estos nuevos escenarios formativos en los cuales la interacción sincrónica y asincrónica apoyada en herramientas tecnológicas, le corresponden nuevos roles docentes. En una revisión de la literatura, las autoras encontraron varias clasificaciones de roles o funciones a desempeñar por el profesorado, destacan los roles: social, pedagógico, de dirección y técnico.

Cabero (como se cita en Romero y Llorente, 2008) señala que el rol pedagógico es un eje fundamental en la creación de conocimiento especializado, cuyas funciones estarían orientadas a contestar preguntas, responder a las contribuciones del alumnado y sintetizarlas; en cuanto al rol social expone que es la base para la creación de un ambiente colaborativo de aprendizaje; las funciones técnicas y de dirección, implican el establecimiento de normas de funcionamiento, orientación sobre aspectos técnicos y sobre la disponibilidad de recursos.

Romero y Llorente (2008) realizan un análisis de las funciones comúnmente aceptadas para la tutoría en línea, las cuales se presentan de modo sintético a continuación, en la tabla 8:

*Tabla 8.* Funciones tutoriales comúnmente aceptadas

Técnica	Académica	Organizativa	Orientadora	Social
Asegurarse que el estudiantado posea dominio de las herramientas (chat, correo, foros, plataforma de gestión...)	Tarea de mayor relevancia del tutor (dominio de los contenidos, manejo de estrategias de evaluación, habilidades didácticas, planificación y organización de actividades)	Planificación y establecimiento de la estructura de la ejecución a desarrollar (pautas, normas, tiempos)	Asesoramiento personalizado, seguimiento, guía, recomendaciones, motivar al estudiante	Presencia del docente a lo largo de los cursos, dando palabras de ánimo y estímulo, orienta y promueve la participación y el trabajo colaborativo

**Nota.** Fuente: Romero, R., Llorente, M. (2008). El Tutor virtual en los espacios de teleformación. En J. Cabero y P. Graván (Coord.) (2008). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet* (pp. 203-213). Sevilla: MAD, S.L..

García Valcárcel (como se cita en Basabe, 2007) identifica entre las funciones del tutor/a la de informar acerca de los contenidos; formar mediante procesos de interacción, retroalimentación y comunicación; orientar, a través de la facilitación, el fomento del estudio independiente; responder preguntas, dudas e inquietudes y moderar las discusiones grupales.

Hernández (2010) identifica como roles que se ejercen en la tutoría o asesoría académica (AA) los siguientes:

- Académica. Tiene que ver con las actividades de diseño y revisión del curso, búsqueda de materiales, actualización de recursos didácticos.
- Pedagógica. Proporciona estrategias de estudio, monitorea la actuación del estudiantado, promueve la comunicación, proporciona técnicas para el manejo de los recursos y del tiempo.
- Tecnológica. Brinda apoyo para el manejo de herramientas tecnológicas y para el desarrollo de actividades de aprendizaje.
- Motivacional. Acompaña al estudiantado, facilita, estimula su dinamismo, motiva su participación y contribuye en la resolución de conflictos.
- Organizativa. Enfocada a actividades de gestión dentro del entorno virtual.

En síntesis, el ejercicio de la docencia a través de la AA, en un sistema de EaD implica una filosofía y práctica propia, que trasciende el rol de catedrático que transmite información y está más orientado al acompañamiento en el desarrollo de procesos de autoestudio, de reflexión, y más recientemente dada la incursión de las TIC al desarrollo de procesos comunicativos, dialógicos, interactivos, colaborativos para la consolidación de comunidades de aprendizaje (Garrison y Anderson, 2005).

#### **4.2.6 Retos de la Educación a Distancia generados por el impacto de las TIC**

Tal y como se ha planteado hasta el momento, existen unos rasgos que caracterizan a la EaD, no obstante, dada la incursión de las TIC en los procesos formativos a distancia se viene evidenciando desde hace algunos años, un proceso de transformación en esta modalidad de estudio.



Es decir, todas aquellas cuestiones que en los orígenes de la EaD fueron consideradas debilidades de estos sistemas, al punto de cuestionarse la calidad de los programas a distancia, parecieran superadas, en primer lugar con la emergencia de la llamada sociedad de la información y del conocimiento que ha traído consigo un cambio en la comprensión del aprendizaje, de la enseñanza y de las formas tradicionales de acceder al conocimiento y en segundo lugar, por la eclosión de las TIC en los contextos educativos con todas sus posibilidades en el desarrollo de procesos formativos.

Como se planteara en el apartado relativo a las generaciones de EaD, el papel de las tecnologías en la evolución y prevalencia de los modelos educativos a distancia es esencial. García (2012) alude al telégrafo como el primer medio de comunicación electrónico que permitió enviar y recibir información de manera más rápida hacia el año 1844, lejos parece estar aquel avance tecnológico en relación con el contexto de la sociedad de la información, expresión esta, que comienza a emplearse profusamente según García, en la década de los noventa impulsada por el desarrollo de internet.

Para poder realizar una contextualización de las TIC, en el ámbito educativo y específicamente en la EaD, se requiere en primer lugar una aproximación a lo que se entiende por sociedad de la información. Bell (como se cita en García, 2012) introdujo la noción de sociedad de la información en el contexto anglosajón por el año 1973, como un rasgo particular de la sociedad postindustrial; señalando que esta nueva sociedad estaría apuntalada por la información.

De acuerdo a la Comisión Sociedad Información (como se cita en Cabero, 2007), es “un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administraciones públicas) para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera” (p. 2).

Cabero (2007) realiza un análisis de las características que posee la sociedad de la información, encontrando como rasgos fundamentales los siguientes:

- Es una sociedad globalizada - Transición de lo local a lo mundial.
- Gira en torno a las TIC para su desarrollo y potenciación.
- Aparición de nuevos sectores laborales, asociados con las TIC.
- Exceso de información – amplitud y rapidez.
- Importancia del “aprender a aprender”.

- Su impacto alcanza a todos los sectores de la sociedad – cultura, ocio, economía, educación.
- Generación de una brecha digital, la cual trae consigo exclusión social.
- Aparición de un nuevo tipo de inteligencia.
- Velocidad del cambio.

Ante estas características, se evidencian los retos que la educación debe afrontar para ir a la par con este nuevo tipo de sociedad, por lo tanto los sistemas educativos deben realizar esfuerzos para cambiar la forma en que hasta ahora se ha concebido el conocimiento, la información, el aprendizaje, la enseñanza, la inteligencia, el curriculum, la evaluación, entre muchos otros aspectos relacionados con la formación universitaria.

Fainholc (2004) caracteriza la sociedad de la información por la “centralidad del conocimiento debido a que éste se constituye en materia prima del desarrollo socioeconómico y cultural” (p.19), es decir, en esta sociedad ha cambiado la forma en que se produce y circula el saber, por lo que se requiere replantearse cuestiones como ¿qué significa saber?, ¿cómo aprenden las personas?, ¿qué necesitan saber las personas?

Para la citada autora, esta sociedad “adjudica un valor enorme a la gestión autónoma pero compartida del conocimiento” (p.21), en la cual el conocimiento es mediado a través de las tecnologías y la comunicación desempeña un papel estructural.

Para García (2012), la sociedad de la información hace referencia a dos conceptos: información y sociedad. El primero referido a datos, canales de procesamiento y transmisión, almacenamiento; el segundo se refiere a las personas, las culturas, las formas de organización, comunicación y educación. Un aspecto relevante que menciona el autor es que la información está o al menos debería estar determinada en función de la sociedad y no al revés.

De allí que la información por sí misma carece de sentido, de hecho en la sociedad actual, el problema no radica en las posibilidades de acceso a la información, de hecho la cantidad de información disponible y la velocidad con que cambia, supera con creces la capacidad de las personas para procesarla; el reto actual se centra en saber manejar o gestionar la información para transformarla en conocimiento (Cabero, 2007; Cabero, 2009; García, 2010; García, 2012; Garrison y Anderson, 2005).

Castaño (2009a) alude a la expresión sociedad del conocimiento para referirse al cambio paradigmático que se ha producido en la sociedad con el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento. Para el autor, supone un cambio en la percepción social acerca de la producción, la distribución y el uso del conocimiento; lo cual trae consigo un viraje importante en lo que implica aprender.

Entre las cuestiones que han propiciado este cambio se pueden mencionar, el surgimiento de nuevas demandas hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, modos más participativos y colaborativos en la construcción de saberes, el interés de las personas que ya no solo leen en internet, sino que escriben, se comunican, establecen redes en todo el mundo para intercambiar información y generar conocimiento (Castaño, 2009b).

García et al. (2007) entienden la sociedad del conocimiento como “el instrumento eficaz para la mejora social”. Esta aseveración la realizan a partir de las inmensas posibilidades que tiene la sociedad actual para acceder al conocimiento de manera fácil y globalizada: “Se trata de una sociedad cognitiva que emerge de una civilización científica y técnica, inmersa en una globalización de la economía y de la cultura” (p. 29). Para los citados autores, en este tipo de sociedad, el trabajo exige “tareas que implican iniciativa, autonomía, adaptación y responsabilidad... cada individuo deberá estar preparado para saber trabajar en equipo y con una seria formación interdisciplinar” (p.30).

Para Castaño (2009a), las herramientas de la web 2.0 proporcionan grandes posibilidades para el abordaje de procesos de aprendizaje en el contexto de la sociedad del conocimiento, citando a Punie, destaca algunos de los cambios y propuestas que se vienen generando:

- Generalización del acceso a internet, se destaca particularmente el intercambio de archivos y el estar siempre conectados.
- Utilización de blogs como fuente de información y comunicación en internet.
- Uso de podcasting, que pudiera tener gran impacto en el aprendizaje mediado por telefonía celular.
- Bajo costo en el almacenamiento digital de información.
- Uso de software libre.

- Aparición de nuevas empresas que ofrecen herramientas y aplicaciones con grandes implicaciones en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

La sociedad del conocimiento implica entonces la capacidad de los ciudadanos de acceder a la información disponible y convertirla en verdadero conocimiento, las tecnologías de la información y comunicación han hecho posible que circule gran cantidad de información, sin que necesariamente implique mayor conocimiento.

Para Castaño (2009a) la sociedad del conocimiento genera nuevas demandas a los profesionales, como son: actualización continua de los conocimientos, desarrollo de nuevas habilidades para afrontar los cambios tecnológicos, creación de una cultura del aprendizaje (formación permanente y aprendizaje para toda la vida).

El papel de las instituciones de educación universitaria es fundamental en este sentido, ahora que la información está disponible en todas partes, su misión consiste en dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para localizar, seleccionar, organizar, descartar, relacionar, comprender, transformar la información, mediante un proceso que trae consigo la necesidad de una formación para toda la vida. Como consecuencia lógica de lo expuesto hasta ahora, los docentes deben desarrollar estas competencias para poder enseñarlas a su alumnado (Cabero, 2007; Cabero, 2009; Castaño, 2009a; García, 2012; García et al., 2007; Marcelo et al., 2002).

Ahora bien, ¿qué entendemos por TIC? Al respecto, Cabero (2007) señala la presencia de unos rasgos generales que las caracterizan: inmaterialidad, penetración en todos los sectores, interconexión, interactividad, instantaneidad, creación de nuevos lenguaje expresivos, ruptura de la linealidad expresiva, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, tendencia a la automatización, diversidad, innovación, entre otros.

Así mismo, el citado autor expone que dichas tecnologías, se caracterizan por presentar la información en diferentes formatos: visuales, auditivos, audiovisuales, textuales de datos estacionarios o en movimiento; de manera que son diversas las tecnologías que forman parte de lo que se denomina como TIC.

Por su parte, Bates (2003) presenta el desarrollo de las nuevas tecnologías desde 1980 de la siguiente manera:

Audiocassettes, videocassettes, enseñanza por teléfono, aprendizaje por computadora, televisión por cable, televisión por satélite, sistemas

audiográficos por computadora, viewdata, teletexto, video discos, video interactivo por computadora, videoconferencia, correo electrónico, conferencias por computadora, internet, multimedia por computadora, bases de datos interactivos por computadora, realidad virtual (p.50).

Sin duda alguna la aparición de internet ha constituido un eslabón fundamental en el tránsito hacia la sociedad de la información y del conocimiento, a través de la cual circula gran cantidad de información, y ha posibilitado la comunicación entre las personas usuarias, sin importar el lugar en que se encuentren: convirtiéndose además en una herramienta de alto potencial para el desarrollo de actividades educativas. El Observatorio de la Sociedad de la información de Navarra, define la internet como:

Red de telecomunicaciones nacida en 1969 en los EE.UU. a la cual están conectadas centenares de millones de personas, organismos y empresas en todo el mundo, mayoritariamente en los países más desarrollados, y cuyo rápido desarrollo está teniendo importantes efectos sociales, económicos y culturales, convirtiéndose de esta manera en uno de los medios más influyentes de la llamada Sociedad de la Información y en la Autopista de la Información por excelencia. Fue conocida como ARPANET hasta 1974 (Glosario. párr. 11).

Marcelo et al. (2002) realizan una exposición de las características más relevantes de la formación a través de internet, las cuales a su vez se constituyen en ventajas que hacen de internet una herramienta de gran potencial en el ámbito educativo: la interactividad, el uso de multimedia, el acceso inteligente a la información, la posibilidad de publicación electrónica de documentos, el control del aprendizaje por parte del alumno, el favorecimiento del aprendizaje colaborativo, la actualización de los contenidos, entre otras.

En este orden de ideas, García et al. (2007) señalan que el uso de internet en la educación a distancia implica dos dimensiones, una técnica y otra social. La primera posibilita la creación y gestión de ambientes de aprendizaje, que facilitan “el acceso del estudiante a los materiales, el intercambio de opiniones, la realización compartida de tareas y permiten evaluaciones inmediatas de los avances” (p. 92). La segunda promueve la conformación de comunidades de aprendizaje, mediante la interacción

dando lugar experiencias educativas de comunicación abierta en las cuales es posible compartir el conocimiento.

Castaño (2009a) hace referencia al concepto web 2.0, que se ha incorporado recientemente, en el año 2004, cuyo uso se le adjudica a O'Reilly; dicho concepto se refiere al cambio que se ha generado en internet y que el autor en referencia define como sigue:

La Web 2.0, por lo tanto, es un concepto que nace como contraposición a la web tradicional, o, expresado con mayor propiedad, a los usos “tradicionales” de Internet. Y remarcamos esta idea. Es un concepto, no es un producto. Es un concepto que se relaciona con la nueva manera en que los usuarios quieren utilizar Internet (p.38).

Básicamente el cambio que se da en internet, se refiere al paso de una web estática a una web dinámica, una web donde solo unos pocos publicaban, a una web donde todos tienen la oportunidad de publicar y expresarse. En el ámbito educativo, este cambio paradigmático experimentado en internet es de suma importancia por cuanto ha dado lugar al surgimiento de las plataformas educativas, herramientas más sencillas e intuitivas, aplicaciones colaborativas, y se dispone además de una gran cantidad de herramientas y aplicaciones web que hace posible que se pueda compartir todo tipo de información entre personas dispersas por todo el planeta (Castaño, 2009b).

Por su parte la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción (1998), en su artículo 12 titulado El potencial y los desafíos de la tecnología, ya hacía referencia a las posibilidades de las tecnologías en el ámbito educativo, al papel del docente en estos entornos y a la necesidad de mantener estándares de calidad:

... es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por

la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación (UNESCO, 1998).

En la misma forma y con respecto al tema de la calidad y de las potencialidades de las TIC, Castillo y Cabrerizo (2006) entienden que disponer de más recursos tecnológicos no necesariamente produce un cambio cualitativo en la educación, no obstante, señalan que la disponibilidad de acceso a las TIC en las instituciones educativas ya de por sí implica cambios en el desarrollo del currículo tales como: mayor universalización de la información, metodologías y enfoques crítico – aplicativos para el aprendizaje, actualización de los programas, trabajo colaborativo y construcción personalizada de aprendizajes significativos.

Aunque son innegables todas las ventajas y potencialidades de internet, se requiere la valoración de su utilidad real en cada uno de los contextos en que se utilizan, por lo que resultan de sumo interés las reflexiones realizadas por Bates (2003), quien señala que los avances dados por la tecnología educativa, aún no tienen un sendero definido y que “las aplicaciones de la tecnología educativa, deben ser orientadas por nuestra visión de la educación, por las necesidades de los individuos y la sociedad, más que por el desarrollo tecnológico en sí mismo” (p. 293). Este aspecto resulta de gran relevancia para este estudio por cuanto se parte de la idea de que la tecnología, per se, no mejora, ni garantiza la calidad de la educación en general, ni de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular.

En el informe Horizon Report 2012 a 2017: Tecnologías y aprendizaje en los próximos años; Dolors Reig (como se cita en García, 2012) junto a un grupo de expertos ha identificado una serie de temas o aspectos relevantes en relación con los cambios tecnológicos que se esperan para el lapso de estos cinco años, los cuales García resume de la siguiente manera:

- Irá en aumento la demanda de poder trabajar, aprender y estudiar donde y cuando se quiera.
- Las tecnologías que usamos estarán basadas cada vez más en la nube y en soportes descentralizados.
- La colaboración será elemento sustancial para organizar nuestro trabajo, también el de nuestros estudiantes.

- La abundancia de recursos exigirá de los docentes nuevas formas de entender su tarea.
- No solo en los sistemas a distancia, sino en los presenciales también los paradigmas irán cambiando para incluir el aprendizaje on line, híbrido y los modelos colaborativos (p. 31).

Así mismo, Reig (s.f.) muestra los resultados del Informe Horizon Report Internacional Educación Superior 2014, en el cual se han identificado seis tendencias claves para esta década, las cuales se mencionan a continuación:

- A corto plazo (entre 1 a 2 años). Social media y nuevas formas de aprendizaje on line. Se refiere a la presencia digital de los campus universitarios; y a la integración del aprendizaje en línea con el presencial tradicional.
- A mediano plazo (3 y 5 años). Aprendizaje basado en datos y estudiantes como creadores. Implica el análisis de los datos que pueden obtenerse en el aprendizaje en línea; y a las posibilidades que las herramientas tecnológicas proporcionan al estudiantado para crear contenidos en línea.
- Largo plazo (5 o más años). Adopción de nuevos modelos de negocios y continuas transformaciones en el aprendizaje en línea. Modelos de negocios adaptados a la era digital; y tendencia hacia la evolución del e-learning, aumento de la percepción de que el aprendizaje on line puede ser una buena alternativa.

Todo lo expuesto hasta ahora permite inferir sin lugar a dudas, que la educación en general y la EaD en particular se encuentran ante el reto inminente de asumir cambios en la estructuración tanto de sus ofertas académicas como de los medios y recursos empleados para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el escenario planteado el rol del profesorado requiere necesariamente ser revisado a la luz de las exigencias de la sociedad actual de la información, el conocimiento, de la interconexión, de la ubicuidad y de la hibridación.

#### **4.2.7 Nuevo rol del docente y formación permanente del profesorado para asumir los retos de los nuevos escenarios mediados por TIC**

Resulta inminente que la incorporación y auge de las TIC en los sistemas de EaD, exige una revisión de los roles docentes, en este sentido Gisbert (como se cita en



Cabero, 2007) señala que el rol del docente en los nuevos escenarios de aprendizaje, adquiere nuevos matices y nuevas dimensiones y expone unos roles básicos, a saber: Consultores de información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales y supervisores académicos (p. 262).

Por su parte Salinas, citado por Cabero (2007), analiza los cambios que los docentes de educación superior deben asumir como consecuencia de lo que él denomina la “era digital” resumiéndolos de la siguiente manera:

- Guiar al alumnado en el uso de las bases de información.
- Potenciar para que se vuelva activo en el proceso de aprendizaje autodirigido, mediante el uso de las redes.
- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en que están utilizando estos recursos.

Para Cabero (2007), los nuevos roles que desempeñará el profesorado son:

- Consultor de información/ facilitador del aprendizaje
- Diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje
- Moderador y tutor virtuales
- Evaluador continuo
- Orientador
- Evaluador y seleccionador de tecnologías (p. 265).

Asumir la transformación del rol requiere, la manifestación de actitudes positivas por parte del profesorado: disposición para la formación permanente, motivación, innovación, apertura al cambio y vencer el temor ante lo desconocido o incierto; son algunos de los rasgos actitudinales que los docentes deberían exhibir.

En este mismo orden de ideas, Bates (2003) señala que las TIC aplicadas a la educación permiten tres tipos de interacciones sociales: a) estudiantado y autor de materiales; b) estudiantado y profesorado tutor; c) estudiantado entre sí. El autor en referencia entiende que las posibilidades de interacción repercuten en una nueva manera de concebir el aprendizaje, al cual denomina como una actividad social. Este aspecto es de gran significación en la comprensión del nuevo rol docente, en el que los aspectos

comunicativos, socializadores, ocupan un lugar preponderante en la transformación de la información en conocimiento (UNESCO, 1998).

Otro aspecto relacionado con la interacción y mencionado por Bates (2003) es el relativo a la calidad de la interacción, el autor señala que la retroalimentación es determinante "...puede ser muy sencilla, simplemente mediante respuestas correctas a preguntas abiertas, o puede ser mucho más compleja, al sugerir una variedad de respuestas alternativas..." la calidad de la retroalimentación está más ligada a la acción docente propiamente dicha que a las tecnologías utilizadas.

Barroso y Llorente (2008) hacen referencia a la trascendencia de la práctica comunicacional en los procesos educativos, citando a Sierra señalan que "...la teoría pedagógica parte del principio según el cual toda pedagogía es inviable sin el reconocimiento del proceso de comunicación que constituye el acto y proceso mismo de aprendizaje" (p.215).

Los autores en referencia aluden al hecho que los procesos de enseñanza y aprendizaje se definen desde la concepción de procesos educativos y comunicativos; así mismo señalan unos principios comunes a la comunicación y a la educación, desde un punto de vista social y antropológico:

- a) Principio de relacionabilidad. La educación es un acto de relación y la comunicación una forma de apertura necesaria al otro.
- b) Principio de alteridad. El encuentro con los otros nos constituye como sujetos. El sujeto no es una entidad completa en sí misma.
- c) Principio de dialogicidad. La educación más que un espacio para la transmisión de conocimiento debe ser entendida por lo mismo como un espacio de reconocimiento, una forma de construcción del saber desde el entendimiento y la comprensión *de* y con los otros (p.216)

Las implicaciones de lo expuesto en el párrafo precedente inciden directamente en el cambio paradigmático sobre la concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos comunicacionales. Esta visión de la enseñanza trae consigo la consecuente consideración del docente como un comunicador, ya no como un transmisor de conocimiento, que a través de clases magistrales tenía la inconmensurable misión de transmitir el saber en una relación comunicativa unidireccional docente – estudiante; sino en una relación de comunicación multidireccional, dialógica. En palabras de

Gisbert (sf), el profesorado de la era digital requiere el “desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza basadas más en la capacidad de comunicación y la secuenciación y selección de contenidos que no en la transmisión masiva de información y de contenidos” (p.13)

En otro orden de ideas, pero íntimamente ligado a todo lo dicho hasta ahora, el nuevo rol docente a través del uso de las TIC requiere una actitud positiva de parte del profesorado. Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que la motivación es uno de los requisitos fundamentales que deben manifestar los docentes para el desarrollo de su nuevo rol. Proponen que para elevar la motivación del profesorado se requiere el establecimiento de incentivos, tomar en cuenta las horas de tutoría en línea en su carga académica, y tomar en cuenta esta función tutorial como mérito para la promoción de la carrera docente.

Gisbert (s.f.) indica que la actitud positiva o negativa del profesorado en estos escenarios mediados por tecnologías estará condicionada por:

- La infraestructura de comunicaciones de que disponga.
- El espacio disponible en su centro habitual de trabajo que permita la fácil integración de la tecnología.
- Su preparación para el uso de esta tecnología (tanto desde el punto de vista del hardware como del software).
- La disponibilidad del docente para una formación permanente que le garantice no perder la carrera tecnológica (p.2).

Los planteamientos de Gisbert (s.f.) son ciertos en relación con la relevancia que la institucionalidad tiene sobre la actitud de los docentes, ya que no contar con los requerimientos mínimos para el desarrollo de su rol docente mediante las TIC, frenará cualquier esfuerzo personal y actitudinal positivo. Además, los esfuerzos formativos deben ser permanentes dado el carácter cambiante de los avances tecnológicos.

Así mismo, Llorente y Barroso (como se cita en Cabero et al., 2008) se refieren al necesario cambio actitudinal del profesorado frente a la incorporación de las TIC en contextos educativos; este cambio de actitud viene dado por la nueva forma de interactuar con los medios que implica flexibilidad a nuevas perspectivas y nuevas formas de hacer las cosas. Se requiere del docente una actitud abierta al cambio que le permita ser creativo y buscar posibilidades y usos de estas tecnologías.

Castillo y Cabrerizo (2006) hacen referencia a las nuevas competencias que debe adquirir el profesorado ante el reto de las TIC y exponen, que es la misma universidad, la que ha de promover la formación del profesorado en el uso de las TIC, básicamente en los siguientes aspectos: Uso de aparatos y programas informáticos de uso general: entorno Windows, procesador de textos, navegador de internet y correo electrónico; conocimiento de la funcionalidad que ofrece el campus virtual de la propia universidad; aplicación de las TIC en la enseñanza como instrumento de innovación, conocimiento y uso de bases de datos y elaboración de páginas web.

Gisbert (s.f.) llama la atención acerca de la innumerable cantidad de herramientas que están asumiendo el papel de informadores, sin embargo destaca, que los docentes y estudiantes deben convertirse en transformadores de la educación mediante el uso de estas herramientas. La selección de herramientas constituye entonces un punto central del nuevo rol docente, no se trata de utilizar las últimas tecnologías, las que están de moda, las más costosas, sino aquellas que se adaptan a las necesidades de formación y al contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bates, 2003; Cabero, 2009).

Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que entre las competencias que debe evidenciar el docente en su desempeño se encuentra el trabajo en equipo, el cual supone que “los profesores dejen el trabajo aislado e individualista que venían realizando, y pasen a realizar un trabajo con mayor interacción... La implicación colectiva en la búsqueda de soluciones ante los problemas que se presentan cotidianamente en el trabajo docente...” (p. 216). Así mismo, los autores en referencia indican que para que se de este trabajo en equipo se requiere la creación de un clima institucional favorable.

En este orden de ideas, Bates (2003) señala que el trabajo en equipo es esencial, ya que “nadie puede abarcar todo lo que puede conocerse sobre el uso y diseño educativos de cada tecnología actual disponible, y ser un experto en el tema” (p. 31). Por lo que destaca la conformación de equipos de trabajo en los que participen diferentes especialistas: en medios, en diseño educativo, en las especialidades específicas, entre otros.

De lo expuesto hasta ahora se deriva que si bien es cierto que el profesorado debe manifestar un conjunto de competencias novedosas para actuar de manera eficiente mediante el uso de las TIC, el desarrollo de las mismas, no constituye una labor aislada

del docente, sino más bien requiere que sean las mismas instituciones educativas las que desde los niveles de gerencia y toma de decisiones, adelanten las medidas necesarias para su implementación.

En este orden de ideas, desde el año 2008, la UNESCO ha venido trabajando en la configuración de Estándares de competencia para el uso de las TIC en el contexto educativo, como resultado final se presentó en el año 2011 el documento: *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*, (Marco de competencias TIC para docentes). Dicho marco tiene como objetivo ayudar a los países a desarrollar políticas nacionales y normas de competencia docente de TIC (UNESCO, 2011).

El proyecto de la UNESCO, se fundamenta en la concepción de que las TIC requieren de nuevas pedagogías por parte del profesorado, por lo cual se requiere el desarrollo de nuevas competencias que les permitan usar eficientemente las TIC, no solo para su beneficio, sino sobre todo para contribuir en la formación en TIC del alumnado.

Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo (UNESCO, 2008).

En este sentido, algunos países, como por ejemplo Chile, han generado estándares de competencia en TIC, que las universidades han de desarrollar en sus programas de formación inicial docente con la finalidad de garantizar que en su formación de pregrado los docentes en formación, adquieran las competencias necesarias para el uso pedagógico de las TIC. Así mismo, “este perfil supone una serie de competencias en los aspectos técnicos, pedagógicos, éticos, legales, de gestión y desarrollo profesional asociadas al uso de las TIC en el contexto escolar” (Ministerio de Educación de Chile, 2006). Un aspecto relevante que se destaca en dicho documento, es la formación, entendida como uno de los factores claves para la incorporación de las TIC en el contexto educativo.

En Venezuela, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) viene trabajando en los lineamientos para la EaD en Venezuela; en el año 2009, una comisión conformada por representantes de distintas universidades y OPSU, elaboraron la

Normativa Nacional para la EaD, la cual fue aprobada por el Núcleo de Vicerrectores Académicos y elevada al Consejo Nacional de Universidades (CNU) para su consideración (PROFES, 2009); en la actualidad, dicha propuesta aún no ha sido aprobada.

En conferencia presentada en el 1º Congreso de Educación a Distancia llevado a cabo en el mes de noviembre de 2011, en la Universidad del Zulia, la Dra. Marianicer Figueroa, Coordinadora del Programa Fomento de la Educación Universitaria (PROFE) de la OPSU, señaló que reconoce las debilidades en la formación docente respecto al uso de las TIC y considera este aspecto como preocupante, indicó además que el Ministerio del poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) conjuntamente con OPSU desarrollará un programa de formación docente, ya que es tarea del Estado y no debe dejarse en otras manos (Figueroa, 2011).

En relación con el tema de la EaD en el país, Mariancer Figueroa, en una entrevista disponible en varios medios de noticias electrónicos, informó que en Venezuela, el ochenta por ciento (80%) de las universidades tanto autónomas como experimentales ofrecen cursos a distancia a través de la plataforma Moodle, y señaló algunos beneficios de la misma como son: es una plataforma gratuita de código abierto, contribuye a que se preserve el acervo cultural del territorio en que se emplea este sistema, permite que los estudiantes accedan a los contenidos, permite la interacción y comunicación entre estudiantado y profesorado (Figueroa, 2012).

#### **4.4 Marco legal venezolano en materia de tecnología**

Lo planteado hasta ahora permite inferir que no existen dudas acerca de la importancia de la incorporación de las TIC en el ámbito educativo y la necesidad de desarrollar competencias docentes para su uso eficiente. En este sentido, resulta significativo realizar una revisión de la legislación venezolana en materia tecnológica que sirva como fundamento a esta investigación.

Colmenares, Rosario y Auyadermont (2013) realizaron un exhaustivo examen de las políticas gubernamentales en materia tecnológica en Venezuela, las cuales mantienen consonancia con las directrices de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información llevada a cabo en Ginebra 2003 y Túnez 2005. A continuación se presenta en la tabla 9, una síntesis de la revisión realizada por los autores:

Tabla 9. Políticas gubernamentales en materia de tecnología en Venezuela

Documento	Finalidad	Concreción de la política
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)	Art. 110. En el que el Estado reconoce el interés público de la ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo económico, social y político del país.	Destinación de recursos Creación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.
Decreto 825 (2000)	Art. 5 y 11 “Se declara el acceso y uso de internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político (...)” Colmenares et al. (p.34)	Se exhorta al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a dictar directrices sobre el uso de internet. Se prevé la divulgación de material académico, científico y cultural para estimular el uso adecuado de internet a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología. En el año 2000 se crean los Infocentros, los cuales son espacios comunitarios distribuidos por todo el territorio nacional, en los cuales se garantiza el acceso gratuito a internet. Para el año 2010 existían 750 Infocentros en todo el país. Plan Nacional de Alfabetización tecnológica (2006). Creación de FUNDABIT, adscrita al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2001, con la finalidad de proporcionar formación a los docentes y miembros de la comunidad educativa de educación básica y diversificada.
Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (LOCTI, 2001) Reformulación de la LOCTI en 2010	Su finalidad es desarrollar los principios orientadores en materia de ciencia y tecnología.	Permitió la organización del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
Ley Especial contra delitos informáticos	Su objeto es la protección integral de los sistemas que usan tecnologías de	Definición de un glosario de términos en esta área de interés. Definición de los delitos

Documento	Finalidad	Concreción de la política
	información, así como la prevención y sanción de los delitos cometidos contra tales sistemas	informáticos y sus sanciones.
Decreto 3390 (2004)	Se refiere al uso prioritario de software libre en los entes de la administración pública nacional.	Se creó el software Canaima.
Decreto 3714 (2005)	Fortalecimiento de las telecomunicaciones en el país.	Creación del Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Telecomunicaciones (CENDIT)
Convenio de cooperación China-Venezuela (2006)	Propiciar la investigación, desarrollo e innovación en el área de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Creación de la Fundación Nacional de Innovación Tecnológica (CENIT), adscrita al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, con la finalidad de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de los sectores: científico, tecnológicos, educativo y productivo mediante la apropiación de las TIC.
Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013)	<p>En el objetivo 3 se señala la incorporación de las TIC al proceso educativo, así como garantizar el acceso al conocimiento para expandir la educación superior con pertinencia.</p> <p>Por otra parte se pretende fomentar el uso de los medios de comunicación para la formación con carácter crítico.</p> <p>Entre las estrategias para desarrollar el Modelo Productivo Socialista se tiene: Rediseñar y reestructurar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.</p>	<p>Todas las acciones expuestas en este cuadro que desde 2007 se vienen implementando para incorporar las tecnologías.</p> <p>Creación de carreras a nivel de pregrado y postgrado.</p> <p>Incentivos para los investigadores. Programa de estímulo para la investigación e innovación (PEII)</p> <p>Creación de programas y contenidos para el uso de las TIC.</p>
Proyecto Canaima Educativo (2009)	Su principal objetivo es apoyar la formación integral de los niños de educación básica.	Dotación de computadores portátiles con contenidos educativos al profesorado y estudiantado de educación primaria.
Ley Orgánica de Telecomunicaciones	Se declara el carácter de servicio e interés público el	Regulación de los aspectos concernientes con las



Documento	Finalidad	Concreción de la política
(2011)	establecimiento y explotación de las telecomunicaciones	telecomunicaciones.
Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos (2011)	Su objeto es establecer la responsabilidad social en la difusión y recepción de mensajes a través de la radio, televisión y medios electrónicos.	Se declara la responsabilidad de los medios para contribuir a la justicia social y con la formación ciudadana, la cultura y la educación.
Programa VENESAT-1	Apropiación social del conocimiento científico-tecnológico. Formación a nivel de doctorado. Acceso de educación y a la salud para las regiones más apartadas del país. Desarrollo de redes de información dentro y fuera del país	Lanzamiento del satélite Simón Bolívar (2008).
Ley de Infogobierno (2013)	Su finalidad es establecer los principios, bases y lineamientos que rigen el uso de las tecnologías de la información en el Poder Público y Poder Popular. Universalizar el acceso de las personas a las tecnologías de información.	Promoción del uso de las tecnologías libres en los entes del Estado, incluyendo a las universidades.

**Nota.** Fuente: Colmenares, C., Rosario, H., y Auyadermont, L. (2013). Computación y Educación. En H. Rosario (Coord.), *Material instruccional computarizado: herramientas TIC aplicadas a la educación, diseño y desarrollo*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo (pp. 17 a 57).

República Bolivariana de Venezuela. Presidencia (2007). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer plan socialista. Desarrollo económico y social de la Nación 2007-2013*. Caracas: Presidencia de la República. Recuperado en enero de 2014, de [http://www.cendit.gob.ve/uploaded/pdf/Proyecto\\_Nacional\\_Simon\\_Bolivar.pdf](http://www.cendit.gob.ve/uploaded/pdf/Proyecto_Nacional_Simon_Bolivar.pdf)

Ruiz, Y. (20 de junio de 2014). Leyes. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://t-aplicada.blogspot.com/p/leyes.html>

Como se deriva de la información expuesta en la tabla 9, en la República Bolivariana de Venezuela se reconoce la importancia de una infraestructura tecnológica que permita el desarrollo de las áreas prioritarias del país. En este sentido, se ha invertido en recursos materiales de infraestructura y en la formación y capacitación para la apropiación de las tecnologías en distintos ámbitos de la sociedad.

## **4.5 Esfuerzos formativos impulsados desde el MPPEU, la OPSU y el CENIT**

Desde el MPPEU se viene implementando el Proyecto denominado: Actividades de Formación para los Equipos de Tecnología Educativa de las Instituciones de Educación Universitaria. En este sentido, durante el segundo semestre del año 2012 se ofertaron los siguientes talleres: 1) Tiflotecnologías (capacitación del profesorado en el manejo de las personas con discapacidad visual; 2) Latex bajo Moodle y Lyx; 3) Integración de recursos de la web 2.0 en Moodle; 4) Diseño, producción y evaluación de objetos de aprendizajes; 5) Gestión de videoconferencias web con OpenMeeting y su enlace con Moodle; 6) Metodología de desarrollo colaborativo de Software Libre; 7) Normalización y Certificación en Tecnologías de información; 8) Herramientas de producción de objetos de aprendizaje (Xerte on line Tolkits); 9) Integración Moodle – Mahara; 10) Investigación etnográfica (MPPEU, sf)

En este mismo tenor, el MPPEU y la OPSU, específicamente, a través del Programa de Fomento de la Educación Universitaria (ProFE), en el mismo año 2012, abrió una convocatoria para el inicio del Curso Avanzado de Formación Docente en Educación mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación Libres (CAFDEmTICL), dirigido a todos los docentes de educación universitaria con la finalidad de “ofrecer al profesorado universitario una formación que les permita afrontar los retos asociados al entramado tecnológico, social, político y educativo, presentes en el uso pedagógico de las tecnología de la información y comunicación libres” (MPPEU, OPSU y PROFE, 2012a, p. 6).

Dicho curso se administra en la modalidad a distancia a través de la plataforma Moodle con participación del profesorado de todo el país, con una estructura modular que permite a los participantes obtener un mínimo de 80 horas de formación y un máximo de 130 horas. Se prevé una duración del curso de siete meses a un año, dependiendo de la disponibilidad de tiempo y ritmo de aprendizaje de los participantes. Cabe destacar que para el desarrollo del curso se utilizan las TIC, pero además se enfatiza la importancia de todo tipo de tecnologías como la radio y la televisión, entre otros (MPPEU et al., 2012).

La Fundación Centro Nacional de Innovación Tecnológica CENIT, también ha desarrollado diversos cursos y talleres orientados a la formación tecnológica del

profesorado y del personal administrativo que presta sus servicios en las universidades. En el caso de la UNA, se recibió capacitación en los cursos de facilitación en la utilización de la plataforma Moodle tanto para facilitadores, como para administradores.

La fundación CENIT, cuenta con varios proyectos destinados al uso y consolidación de las TIC, por su particular vinculación con el sector universitario, traemos a colación, la Red REACCIUN, la cual es una Red académica integrada por diferentes universidades del país, centros de investigación e innovación y otras organizaciones públicas y privadas; participa además, en otras redes internacionales. Sus objetivos son:

Promover la integración de los sectores de docencia, investigación y desarrollo científico - tecnológico, entre sí y con el resto del mundo, para contribuir a la creación y fortalecimiento de las capacidades nacionales en apoyo al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Impulsar actividades de investigación, desarrollo e innovación de la comunidad académica, mediante el aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (CENIT, s.f. párr. 4 y 5)

Como puede evidenciarse existe una preocupación fehaciente en el país y en el mundo por la alfabetización tecnológica del profesorado, la cual está cada día menos centrada en aspectos meramente tecnológicos y técnicos y más enfocada en variables relacionadas con los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje y en el rol del docente en estos nuevos escenarios.

En este sentido, Cabero y Román (2008) reflexionan acerca de la inconveniencia de los esfuerzos centrados en las TIC como panacea de todos los problemas educativos, señalan que el 80% de los cursos a distancia fracasan y que se habla de una deserción del 60%. Para los autores en referencia los errores que han producido tales cifras pueden encontrarse en el tecnocentrismo, caracterizado por la prevalencia de lo tecnológico sobre lo pedagógico; y en el desarrollo de prácticas propias de la presencialidad pero con tecnologías, que han convertido a las plataformas de aprendizaje en simples repositorios de documentos, sin la adecuada estructuración de materiales y estrategias didácticas.

De allí que resulte tan necesario para este estudio determinar las nuevas competencias que se requieren desarrollar en el profesorado; lo importante para esta

investigación, no es conocer cuántas herramientas tecnológicas debería manejar un docente, como ya hemos dicho, las tecnologías cambian rápidamente, por lo que las competencias no deberían orientarse al uso de herramientas, sino más bien, comprender qué procesos están implicados en el desarrollo de procesos educativos mediados por TIC.

Un enfoque centrado en los procesos, le permitirá al docente tomar decisiones respecto al tipo de tecnologías que requiere emplear y las estrategias a diseñar para alcanzar los objetivos planificados; orientará además los esfuerzos formativos tanto a nivel de pregrado, como de formación continua que deben propiciarse para garantizar la actualización permanente del profesorado y la pertinencia de su acción en la sociedad actual.

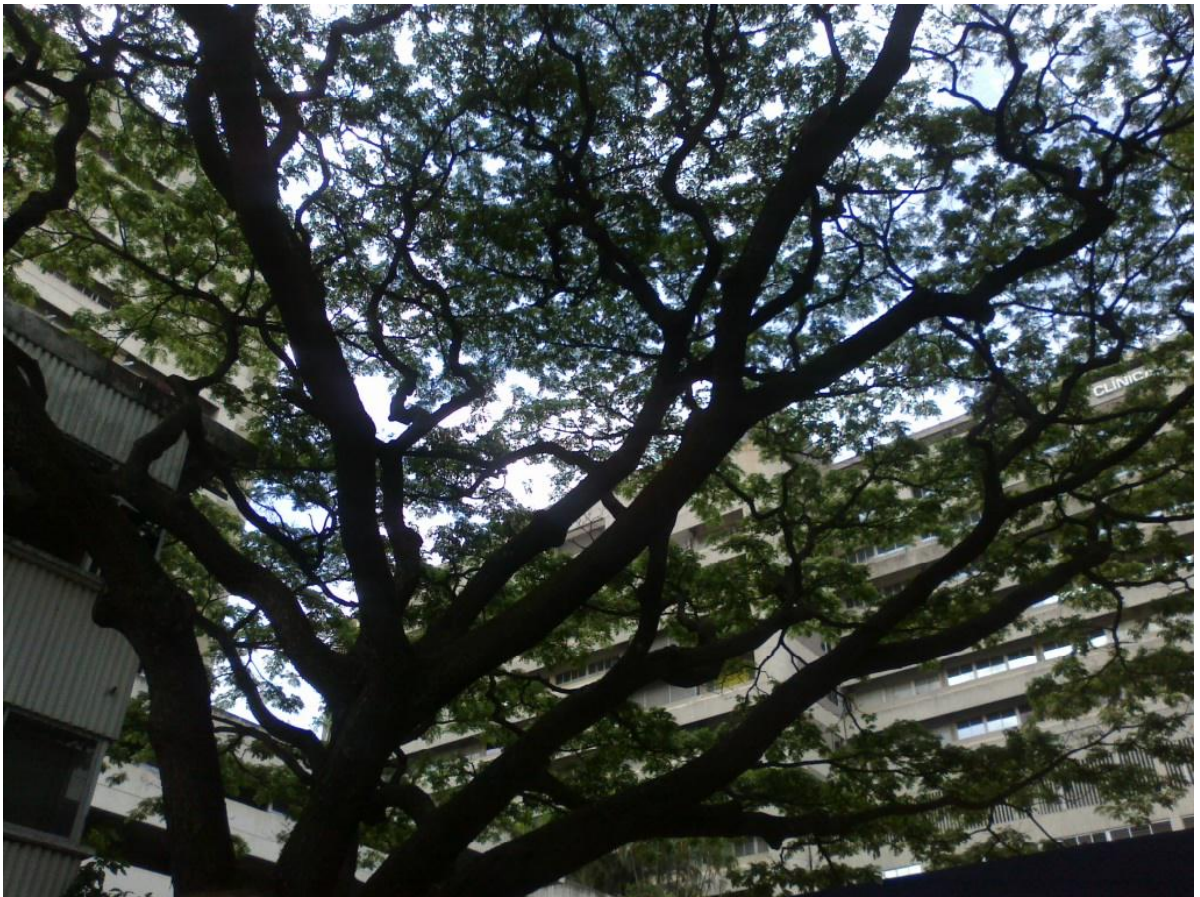
Con este aspecto se cierra el capítulo de revisión teórica, el cual versó sobre tópicos relevantes para esta investigación. Cabe destacar, que el examen de la teoría constituyó un proceso cíclico de ir y venir, análisis, síntesis y profundización de los temas, cuya función principal fue contribuir a la comprensión de la problemática planteada en este estudio.



## **TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS**

Un número de señales indican que la integración cualitativo-cuantitativo es, no solo posible, sino, además, inevitable

Harrison, como se cita en Ruiz (2012)



El emblemático Samán del Nivel Central de la UNA

En todo trabajo de investigación el apartado metodológico consiste en la declaración del camino seguido para dar respuesta al problema de investigación; se presenta de manera explícita la ruta seguida por la investigadora en este devenir investigativo que tuvo su inicio en el planteamiento del problema, el cual conllevó a la definición de un conjunto de interrogantes acerca del mismo y la determinación de los objetivos que permitirían dar respuesta a la problemática evidenciada.

En un segundo momento de este camino metodológico se tomaron decisiones referentes al enfoque epistemológico sobre el cual se fundamenta el estudio, las variables de estudio, el diseño de investigación, la necesidad de realizar un abordaje mixto a través de métodos cuantitativos y cualitativos, entre otros aspectos.

Posteriormente se exponen de manera detallada los procedimientos de organización y análisis de la información, en primer lugar, se presenta la fase diagnóstica y posteriormente la interpretativa emergente. Se culmina esta parte del informe con la presentación de los hallazgos para cada una de las fases.

## **CAPÍTULO 5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

### **5.1 Punto de partida metodológico**

Todo trabajo de investigación requiere la consideración del camino más adecuado a recorrer para responder a las preguntas de investigación y por ende alcanzar los objetivos, cuyo último fin es contribuir con aproximaciones de solución a la problemática planteada.

De acuerdo con lo expresado, la selección del camino constituye un factor determinante en el desarrollo de cualquier investigación. En este sentido una primera precisión consistió en entender este estudio en el marco de la investigación educativa la cual, según Del Rincón (1994), hace referencia a “una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. Trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (p. 35).

Más que desarrollar métodos estandarizados que nos llevaran a formular generalizaciones y leyes, el desarrollo del estudio requirió la comprensión de lo que los actores, informantes claves, tenían que decir sobre la problemática planteada. De manera que una segunda precisión consistió en definir el abordaje que se daría al estudio, el cual fue predominantemente cualitativo, a partir de la interpretación de categorías que emergieron de la información recopilada. Nuestro interés particular fue descubrir o develar todo aquello que de manera implícita se encontraba en los datos y que constituían insumos de gran valor para la determinación de las competencias docentes en el uso de las TIC.

No obstante, el primer objetivo específico de la investigación fue abordado a través de métodos cuantitativos dada la naturaleza del mismo, decisión que se justifica debido a que se requería conocer, mediante un diagnóstico, cuál era la situación real de los docentes respecto a las competencias que poseían para usar las TIC.

En este orden de ideas, diversos autores se refieren a la complementariedad y pluralismo metodológico, destacando que la distinción entre ambos métodos es artificial e inexacta ya que, en algunos casos, tal complementariedad es necesaria, de hecho la investigación enmarcada en las ciencias sociales ha de caracterizarse por su flexibilidad



y adaptación a cada realidad, la cual viene determinada por las exigencias planteadas en los objetivos de investigación (Delgado y Gutiérrez, 1999; Pérez, 2001). Al respecto Stake (1999), señala que esta diferenciación es una cuestión de énfasis ya que en la realidad se encuentran mezclados; arguye el autor que aún en estudios etnográficos o hermenéuticos “la enumeración y el reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado” (p. 41), de allí que, aunque tomamos en cuenta datos cuantitativos, nuestro interés particular se centró en la comprensión de los significados emergentes de los datos más que los análisis cuantitativos de los mismos.

Por su parte Pérez (2001), basándose en una revisión de investigadores educativos, plantea la existencia de la unidad de la investigación educativa, la cual se refiere al hecho de que al ser tan complejos los problemas educativos pueden ser mejor estudiados desde diversos enfoques. En este sentido la autora argumenta: “Cada vez más los investigadores defienden un pluralismo metodológico de carácter integrador (...) que se orienta hacia la comprensión en profundidad de los fenómenos” (Pérez, p. 26).

En este orden de ideas Ruiz (2012), señala que “la metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen” (p. 17). De igual manera indica el autor que cada vez con más insistencia se utiliza esta combinación metodológica.

Las consideraciones expuestas pretenden justificar la decisión de abordar este estudio mediante la mezcla de métodos dadas las exigencias inherentes a los objetivos planteados. Sin embargo, es importante señalar que el camino metodológico seguido es predominantemente cualitativo.

En la selección del camino de investigación nos encontramos con otra implicación de gran importancia que determina el carácter del estudio y que permite al investigador mantener un actuar coherente, de hecho como bien señala Colás y Buendía (1998) los enfoques metodológicos no surgen en el aire sino que “son proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo” (p. 44).

En este orden de ideas, González y Hernández (citados por Arandia, 2010) señalan que “un paradigma no es otra cosa que la traducción en términos operativos y

metodológicos de las ideas, conceptos y representaciones teóricas que se efectúan sobre un objeto de estudio” (p. 95).

Para Del Rincón (1994) el paradigma es un esquema teórico, una manera de ver y comprender el mundo compartida por un grupo ‘científico’. Se reconoce el predominio de tres paradigmas en investigación educativa: el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neo marxismo) (Colás y Buendía, 1998; Del Rincón, 1994). Estas tres posturas paradigmáticas coexisten actualmente en el contexto de la investigación educativa.

Ruíz (2012) se refiere a investigación cuantitativa o cualitativa, según se sustenten en paradigmas positivistas o hermenéuticos, respectivamente. El autor en referencia, señala la rivalidad existente entre los defensores de uno u otro enfoque paradigmático quienes llegan incluso a considerar que las discrepancias entre ambos son irreconciliables. No obstante, el autor encuentra que:

La diferencia entre ambos paradigmas estriba en que el Positivismo se basa en el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios y experimentos descriptivos y comparativos. Asume que sólo el conocimiento obtenido a través de medidas y de identificaciones objetivas puede presumir de poseer la verdad. La hermenéutica, por su parte, representa una reacción contra esta rigidez del positivismo respecto a ciertos tipos de problemas sociales. En lugar de explicar las relaciones causales por medio de «hechos objetivos» y análisis estadísticos utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad» (p. 13)

Por lo expuesto, la tercera precisión a la cual se llegó consistió en asumir la investigación a partir del paradigma interpretativo, ya que nuestra intención fue interpretar los significados ocultos tras los datos recopilados, o como bien señala Colás y Buendía (1998), aunque el enfoque interpretativo posee una gran cantidad de fuentes y posiciones, entre las que destacan: la fenomenología, el historicismo, el interaccionismo simbólico; todas ellas “se integran en torno al concepto de ‘Verstehen’ – comprensión de los significados de las acciones humanas” (p. 49).

La citada autora señala como postulados del paradigma interpretativo los siguientes: a) la ciencia depende del contexto social por tanto no se concibe como algo abstracto, b) no es posible explicar la conducta humana con los métodos de las ciencias naturales debido a su complejidad, c) relativiza el carácter de las teorías, por lo que se cuestionan los criterios de validez universal, objetividad y científicidad.

Por su parte, Del Rincón (1994) arguye que desde una perspectiva interpretativa, la educación se entiende como una “acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no tanto por leyes científicas” (p. 35). El autor en referencia enfatiza que para la concepción interpretativa el propósito de investigar en educación es “interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal” (p. 36).

Una cuarta consideración se refiere a lo que Del Rincón (1994) entiende por finalidad de la investigación; según el citado autor esta puede ser básica o aplicada. En virtud de lo expuesto en el planteamiento del problema y en los objetivos de investigación, este estudio pretende realizar una propuesta de solución a la problemática planteada, en este sentido, se considera que el alcance o finalidad de esta investigación es aplicado.

La expresión investigación aplicada o aplicada, se propagó durante el siglo XX para hacer referencia a un tipo de investigación cuya finalidad es, resolver problemas de la vida práctica. Este tipo de investigación tiene dos connotaciones distintas: a) cualquier tipo de búsqueda sistemática de soluciones a problemas aunque no sea programática: innovaciones técnicas, artesanales o industriales; b) estudios que explotan teorías científicas “se enmarcan dentro de una secuencia programática de búsquedas que tienen como núcleo el diseño de Teorías científicas” (Padrón, 2006).

El fundamento epistémico de la Investigación aplicada radica en la relación entre el conocimiento y la práctica, entre la explicación y la aplicación, es decir, la utilidad del conocimiento: “El conocimiento descriptivo y teórico se justifica, al menos parcialmente, por la medida en que permita a los seres humanos movilizarse en circunstancias de necesidades prácticas y desarrollar acciones exitosas” (Padrón, 2006). El autor en referencia reconoce cuatro fases en el desarrollo del proceso de investigación aplicada: descriptiva, explicativa contrastativa y aplicada, es decir, la

investigación aplicada debe abarcar distintos niveles de investigación que van desde la descripción del objeto de estudio hasta la propuesta de solución.

Todo proceso investigativo requiere la concreción de un diseño, el cual en palabras de Finol y Camacho (2008), se refiere al “plan o estrategia concebida por el investigador para darle respuesta a las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación” (p. 67). La selección del diseño está determinada por la finalidad de la investigación, permite al investigador responder a las preguntas de forma más válida, objetiva y precisa, ya que establece el marco de referencia del estudio, esto es, indica qué observar, cómo hacerlo, qué camino seguir para responder las preguntas de investigación (Kerlinger, 2002).

Pérez Juste (citado por Rodríguez, Gil y García, 1996) señala que el diseño de investigación debe entenderse como la “planificación de actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas” (p. 1). Sin embargo, los citados autores consideran que en investigación cualitativa no existen recetas en relación con el diseño, sino que el investigador cualitativo va delimitando su propio camino y aunque hubiera un plan previamente establecido seguramente será distinto en cada caso.

En el desarrollo de esta investigación y con la finalidad de mantener un marco de acción coherente hemos delimitado un diseño basado en las preguntas y objetivos planteados. De este modo, se llegó a una quinta consideración, el diseño de investigación es un estudio de campo, no experimental, y transversal, ya que los datos se recogerían en un solo momento de la investigación, apoyado en un enfoque de estudio de casos.

Dado que es un diseño no experimental, no es posible la manipulación de las variables; este tipo de diseño de investigación sólo permite observar las variables tal y como suceden en la realidad (Kerlinger 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2006). De manera que para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación se delimitó una variable de estudio: “*competencias para el uso de las TIC en docentes universitarios*”. Esta variable se observó en todas las fases de investigación.

Por otra parte, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996) el estudio de casos “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 92). Un

caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento en particular o un simple depósito de documentos, un niño, un grupo de alumnos, un grupo de profesionales que estudian una situación, una política, un sistema (Rodríguez et al., 1996; Simons, 2011; Stake, 1999).

Stake (1999), señala que el estudio de casos es el estudio de la “particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad...” (p. 11); Simons (2011), señala que el estudio de casos es un enfoque, que indica la finalidad de la investigación, que según la autora no es otra que indagar la particularidad del caso, su unicidad. Así mismo, señala que en el estudio de caso cualitativo “la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante al análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (p. 21). Es decir, el enfoque consiste en la indagación del fenómeno de estudio de manera sistemática y crítica y en la generación de conocimientos para enriquecer lo que ya es público respecto al mismo (Simons, 2011).

La citada autora señala, además, como rasgos característicos del enfoque *las interpretaciones*, las cuales por derecho propio son un factor elemental en los estudios de caso, así mismo se refiere a la multiplicidad de métodos que pueden utilizarse para llevar a cabo un estudio de esta naturaleza. Por otra parte alude al hecho, que en la actualidad este enfoque es aceptado ampliamente para el abordaje de innovaciones educativas y fenómenos sociales o educativos.

Como se deriva de los planteamientos de Stake (1999) y Simons (2011), las características fundamentales que definen al estudio de caso son: a) la profundización o análisis de lo que le es propio, o exclusivo al caso, b) la interpretación que hace el investigador a partir de los datos recabados que le permite una aproximación al caso de tal manera que puede alcanzar una mejor comprensión del mismo y c) la generación de conocimiento respecto al fenómeno en cuestión.

Los estudios de casos a su vez se clasifican en diseños de caso único y diseños de casos múltiples (Rodríguez et al., 1996); como su nombre lo indica en el caso único el análisis se centra en un único caso, mientras que en el de casos múltiples “se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p. 95).

Stake (citado por Simons, 2011), diferencia entre caso intrínseco, instrumental y colectivo, señalando que el estudio de caso colectivo implica estudiar varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema; en este último el investigador considera pertinente elegir varios docentes, varias escuelas, o varios estudiantes, como objeto de estudio y no uno solo, para lo cual cada caso es un instrumento para aprender sobre el fenómeno estudiado (Stake, 1999).

Hechas las consideraciones respectivas al diseño, el esquema seguido para el análisis e interpretación, fue el propuesto por Stake (1999) quien plantea tres procesos a seguir en el estudio de casos:

a) Categorización, suma categórica o interpretación directa: el autor considera que no existe un momento determinado en que inicie el análisis y comience la interpretación, no obstante aclara, que al analizar, el investigador separa, extrae, pone a un lado. Este proceso es cíclico, puede darse en cualquier momento aunque evidentemente se haya al inicio del manejo de los datos. A este proceso de extraer es lo que se conoce con el nombre de categorización, que consiste es dejar emerger ideas, datos, significados.

Para Stake (1999) la interpretación directa se da en los ejemplos individuales, en nuestro caso en cada una de las entrevistas y ponencias. Se trata de dejar emerger categorías en cada uno de los casos individuales, para posteriormente sumar los ejemplos “hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase” (p. 69). Estos procesos tan íntimamente interrelacionados consisten en “poner aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado...” (p. 70).

b) Correspondencia y modelos: La suma categórica y la interpretación directa, según Stake (1999) depende de la búsqueda de modelos, los cuales vienen dados por las preguntas de investigación o los objetivos, es decir, los datos que más llamarán la atención del investigador son aquellos que tiene correspondencia con el caso de interés. La existencia de modelos sólidos en los datos (correspondencia) permite al investigador realizar lo que el autor denomina “asertos” que no son otra cosa que interpretaciones basadas en los datos de manera sólida.

b) Generalización naturalista: finalmente, una vez que el investigador encuentra correspondencia de modelos puede llegar a realizar generalizaciones para la comprensión del caso. Cabe destacar que estas generalizaciones son contextuales, es

decir, dan respuesta a los objetivos desde la perspectiva de los actores involucrados, no necesariamente son generalizaciones globales, generales, de hecho no es la finalidad del estudio de casos, sino generalizaciones para la comprensión de un caso o un conjunto de casos en un contexto determinado (Stake, 1999).

## **5.2 Métodos para la recolección de la información**

Una vez determinadas las consideraciones metodológicas se tomaron las decisiones pertinentes a los métodos mediante los cuales se recogería la información. En este sentido y para mayor claridad se presentan las cuatro fases de investigación que se desarrollaron para alcanzar los objetivos propuestos con sus respectivos métodos:

Fase I: Diagnóstico. En esta fase se dio respuesta al interrogante N° 1 del estudio, ¿Cuáles son las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para el uso de las TIC que posee el profesorado asesor académico del área de Educación de la UNA?

Esta fase implica el diagnóstico de las competencias reales que los asesores poseen y la determinación de debilidades. El abordaje se realizó mediante la adaptación y aplicación de una encuesta elaborada por Cabero, Llorente y Marín (2010), la cual se administró vía correo electrónico a los asesores del área de educación de los veintidós Centros Locales de la UNA.

Fase II: Interpretativa emergente. En esta etapa se dio respuesta a la segunda pregunta de investigación, ¿Cuáles son las competencias que debe poseer el profesorado, para el caso que nos ocupa en la asesoría académica de la UNA, para el uso pedagógico de las TIC?

Los métodos empleados para abordar esta segunda fase de investigación la cual consistió en una aproximación cualitativa fueron dos: a) análisis de documentos, (ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales), y b) entrevista abierta a profesorado universitario experto en el uso de las TIC.

Fase III: Definición de la propuesta de solución. Triangulación de la información obtenida mediante: revisión teórica – interpretación de entrevistas – interpretación de ponencias, que confluyó en el momento denominado “teorización”, permitiendo dar respuesta al tercer interrogante: ¿Cuáles son los rasgos del perfil basados en competencias que debe desarrollar el profesorado, asesor académico de la UNA? Se

desarrolló finalmente una propuesta de estándares de competencia para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de asesoría académica a distancia de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

Tabla 10. Fases y métodos de investigación

FASES	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	MÉTODOS
I	Objetivo específico 1: Diagnosticar las competencias para el uso pedagógico de las TIC que posee el profesorado asesor académico de las carreras de Educación de la Universidad Nacional Abierta.	Encuesta estructurada cerrada. (Diferencial Semántico)
II	Objetivo específico 2: Analizar las competencias para el uso pedagógico de las TIC a partir de las prácticas expuestas por docentes universitarios en congresos nacionales e internacionales	Análisis de documentos (categorización emergente-suma categórica-interpretación)
	Objetivo específico 3: Analizar las competencias para el uso pedagógico de las TIC a partir de la visión de un grupo de expertos de universidades venezolanas.	Entrevista en profundidad. (Guión de entrevista-categorización emergente-suma categórica-interpretación)
III	Objetivo específico 4: Formular las competencias para el uso pedagógico de las TIC que debe poseer el profesorado asesor académico de la UNA.	Teorización (desarrollo de la propuesta)

Variable de estudio: Competencias para el uso de las TIC en

Software científico Atlas ti

### 5.3 Consideraciones respecto a la muestra

De acuerdo con los razonamientos de tipo paradigmático y metodológico expuestos en este capítulo y a la complejidad del estudio planteado es conveniente aclarar cómo se entiende la muestra en el contexto de estudios cualitativos de base interpretativa. En estos, la muestra según lo plantean Colás y Buendía (1998) “se va ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisa. No está, por tanto, previamente determinada, ni en su número, ni en sus características. Se trabaja generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas” (p. 57).

En este mismo orden de ideas, González (2005) señala:



El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos que se debe estudiar responde a un criterio cualitativo, definido ante todo por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación (p. 92).

Es decir, son las demandas de información, las necesidades que se van detectando durante el proceso cíclico investigativo las que irán indicando qué sujetos constituyen fuentes necesarias para informar acerca del tema o tópico de estudio. Es la calidad de la información y no la cantidad de informantes lo que adquiere valor desde el paradigma cualitativo. Se trata de descubrir el valor de lo singular para la comprensión del fenómeno estudiado.

Por su parte, González (2007) respecto al número de sujetos a ser estudiados, argumenta que el mismo está determinado por las exigencias o necesidades de la investigación y no por la cantidad o tamaño de la muestra, “no es el tamaño del grupo el que define los procedimientos de construcción del conocimiento, sino las exigencias de información en relación con el modelo de construcción que caracteriza la investigación” (p. 80).

Ruíz (2012) alude a una característica de la investigación cualitativa que tiene que ver con la tendencia a utilizar diferentes fuentes de información con la finalidad de enriquecer y aumentar la validez de los hallazgos; por ello para el abordaje de los objetivos de investigación se trabajará con tres muestras, cada una de las cuáles corresponde a cada objetivo y fase de investigación, tal y como se muestra en la tabla 11.

*Tabla 11.* Definición de las muestras según fases de investigación

FASES	TIPO DE MUESTREO	MUESTRA
I Diagnóstico	No probalístico	200 asesores académicos de las Carreras de educación de la UNA 39 ponencias
II Análisis cualitativo	Intencional	14 informantes claves

A continuación se detalla el procedimiento realizado para la selección de las muestras.

Para acometer el objetivo 1, referido al diagnóstico de las competencias para el uso de las TIC que posee el profesorado (asesores académicos) del área de educación de la UNA, se procedió en primera instancia a delimitar la población, que como bien plantea el objetivo está constituida por todo el profesorado, asesor académico, adscrito al área de Educación, de todas las menciones: Inicial, Integral, Matemática, Dificultades de Aprendizaje y Componente Docente, distribuido en todo el territorio nacional a través de los 22 Centros Locales (CL) de la UNA registrados en la base de datos de la Dirección de Operaciones de la UNA para el año 2012. Se obtuvo un listado emanado de esta dirección, según el cual, la población total estaría constituida por 223.

Se procedió a verificar su correo electrónico ya que en la base de datos no estaba disponible en su gran mayoría. Por ello se estableció contacto con al menos un asesor o asesora en cada uno de los Centros Locales que nos sirviera de enlace para depurar el listado y conseguir los correos electrónicos del resto del profesorado asesor. De este proceso de revisión se verificó que en la realidad de los Centros Locales (CL), la población total era de 200 asesores y asesoras; la baja respondía a causas como: renuncia, jubilación y fallecimiento.

Dado que el instrumento a aplicar era una adaptación del instrumento diseñado por Cabero, Llorente et al. (2010), como se explicará más adelante en la Fase 1 de diagnóstico, se consideró pertinente aplicar el instrumento vía correo electrónico a toda la población, tal y como lo han realizado los autores originales en otros contextos. Es importante señalar que estos autores han obtenido en algunos casos respuestas totales de la población y en otros casos respuestas parciales superiores al cincuenta por ciento de la misma, considerándolas válidas para su análisis ya que el criterio principal considerado por ellos es que haya representación de todos los departamentos que conforman la población, en nuestro caso, estaremos hablando de representación de todos los CL. Esta decisión fue fundamental para este estudio debido a la dispersión geográfica de la población en todo el territorio nacional y la dificultad económica y de tiempo para trasladarse a todos los CL.

En este sentido se tomó la decisión de conformar una muestra no probabilista, es decir, en la cual los criterios para la selección de los sujetos no dependen de la probabilidad, sino de las características y objetivos de la investigación. Las muestras no probabilísticas son muy utilizadas en estudios exploratorios y de enfoque cualitativo, ya

que la finalidad de éstos no consiste en realizar generalizaciones (Hernández et al. 2006).

Scharager y Armilo (2001) señalan que este tipo de muestreo es utilizado entre otros casos, cuando se requiere seleccionar sujetos con determinadas características. Los citados autores aluden al muestreo no probabilístico de muestras de sujetos voluntarios, los cuales son muy utilizados en ciencias sociales.

Por su parte, Kerlinger y Lee (2002), señalan que el muestreo no probabilístico en muchas ocasiones es necesario e imprescindible, y que no necesariamente el muestreo probabilístico es superior. Entre otros argumentos presentes en los muestreos probabilísticos aleatorios se encuentran los altos costos y la dificultad para realizarlos. Tal y como se señaló en el apartado de consideraciones metodológicas, esta investigación tiene un carácter eminentemente cualitativo, el abordaje mixto, tiene por finalidad reforzar los hallazgos interpretativos y servir de fundamento para la propuesta final, en ningún caso se pretende realizar generalizaciones.

En relación con los alcances del segundo y tercer objetivo específico, la muestra se conformó desde la perspectiva del enfoque del estudio de casos ya que tanto las ponencias que poseíamos, como los informantes claves, constituían casos particulares para aproximarnos a la variable de estudio.

Ante la decisión ¿qué casos seleccionar? se tomaron en consideración los planeamientos de Rodríguez et al. (1996), quienes señalan que la selección de los casos “...no se plantean en términos de representatividad de los mismos... La potencialidad de un caso nos la ofrece su carácter propio” (p. 99).

Stake (1999), por su parte, propone varios criterios válidos para la selección de los casos: a) que ofrezcan mayores posibilidades de aprender acerca de nuestro objeto de estudio; b) que se tenga posibilidades de acceso; c) que sean fáciles de abordar; d) la unicidad y los contextos de las selecciones.

En este mismo orden de ideas, Rodríguez et al. (1996), proponen considerar “que exista una alta probabilidad de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones del investigador...” (p. 99). Finalmente respecto a la selección de los casos Simons (2011) expone que hay que tener en cuenta varios factores: el tipo de estudio, ubicación del caso, qué es lo que va a aportar mayor

comprensión del caso, los costes de desplazamiento y tiempo. Propone además, que en un estudio de caso colectivo pueden seleccionarse diferentes zonas geográficas.

Tomadas en cuenta las consideraciones anteriores se procedió a seleccionar los casos, de modo que se trabajó con una muestra intencional intensiva, este tipo de muestra “estudia casos muy ricos de información, que manifiestan un fenómeno intensamente, pero no en forma extrema...” (Patton, como se cita en Martínez, 2007. p.57).

En relación con el segundo objetivo específico, se procedió a seleccionar la muestra a partir de las memorias de cuatro Congresos Internacionales en el contexto latinoamericano, a los que asistió la investigadora entre los años 2010 – 2011. En esas memorias se reseñan experiencias llevadas a cabo por docentes universitarios mediante la incorporación de las TIC.

Cabe destacar que aunque las ponencias presentadas en estos cuatro eventos pertenecían a contextos educativos variados: procesos mixtos b learning, experiencias en que se usan las TIC como acompañamiento a procesos presenciales, entornos e-learning y contextos de EaD, se asumieron los planteamientos de Bates (2003); García et al. (2007) y Fainholc (2012) quienes señalan que las fronteras entre la EaD y la educación presencial se hacen cada vez más difusas con el uso de las TIC, ya que en la presencialidad se vienen realizando acciones formativas muy similares a las que se hacen en EaD y a su vez la EaD es cada vez menos distante debido a las posibilidades de interconexión e interacción. Es decir, el uso de las TIC en contextos formativos ha generado nuevas tendencias en la forma de entender la educación tanto presencial, como a distancia. En palabras de Fainholc:

Las TIC han revolucionado las concepciones de la tecnología educativa y por ende, de Educación a Distancia tradicional y electrónica... las mediaciones telemáticas serán cada vez más las matrices que conformen futuras interfaces para procesos formativos, con los rasgos de conectividad, interactividad e híper e intertextualidad... (p. 127)

De manera que para la selección de los casos se siguieron los siguientes criterios:

a) Que se pudiera acceder a la ponencia completa en formato de texto word o pdf.

b) Que hiciera referencia a experiencias en el uso de las TIC por parte del profesorado, en las que se diera cuenta de las acciones realizadas y de los beneficios, dificultades o resultados de la aplicación de las mismas.

c) Trabajos de campo en la aplicación de las TIC en el contexto educativo con sus resultados y conclusiones.

d) Que describieran experiencias contextualizadas en el ámbito de educación universitaria.

e) Que se evidenciara uso de diversas herramientas TIC.

f) Que pertenecieran al contexto latinoamericano.

Delimitadas las consideraciones a tomar en cuenta se seleccionaron cuatro (04) Congresos Internacionales; tres (03) de los cuales fueron presenciales y (01) en línea. Los eventos que conforman la muestra se presentan la tabla 12:

*Tabla 12. Congresos que conforman la muestra*

EVENTO	Nº DE PONENCIAS
II Congreso CREAD ANDES y III Encuentro Virtual Educa. Loja – Ecuador en octubre de 2010.	10
II Congreso Internacional de Tecnología educativa. CONTEUPEL. Maracay – Venezuela. Junio de 2011.	4
Séptima Expedición EDUWEB 2011. Valencia – Venezuela. Julio de 2011.	16
II Congreso en línea en conocimiento libre y educación 2011. Octubre – 2011.	9
<b>Total</b>	<b>39</b>

Para el tercer objetivo se procedió a seleccionar a aquellos docentes universitarios que en los Congresos a los cuales asistió la investigadora asumían el papel de conferencistas, o tenían alguna participación especial en éstos. Una vez identificados los y las informantes claves, se procedió a tomar nota de sus correos electrónicos a fin de poder contactar y solicitar su colaboración para el desarrollo de una entrevista.

En total se logró identificar aproximadamente veinte (20) informantes docentes universitarios en diferentes casas de estudio del país, así como de la UNA reconocidos dentro de la institución por su interés en el trabajo con las TIC. Se enviaron correos

electrónicos obteniendo inicialmente el visto bueno para la entrevista, aunque en algunos casos resultó imposible concretar fecha y hora para la misma debido a sus ocupaciones.

La muestra quedó conformada por catorce entrevistas a expertos o informantes claves en la temática de nuestro interés. En la tabla 13 se muestra la configuración de la muestra, con la finalidad de preservar la confidencialidad de los datos sólo se indica la universidad de procedencia de los informantes:

*Tabla 13.* Configuración de la muestra (entrevistas)

Informantes claves	Total
Universidad de los Andes (Mérida/pública)	1
Universidad Central de Venezuela (Caracas/pública)	2
Universidad de Carabobo (Valencia/pública)	1
Universidad del Zulia (Maracaibo/pública)	1
Universidad Rafael Bellosó Chacín (Maracaibo/privada)	1
Universidad Metropolitana (Caracas/privada)	1
Universidad Francisco de Miranda (Coro/pública)	1
Universidad Nacional Abierta (Centros Locales)	2
Universidad Nacional Abierta (Nivel Central)	4
<b>Total</b>	<b>14</b>



## **CAPÍTULO 6. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA**

### **6.1 Fase I. Diagnóstica**

Dado el carácter complejo y multi método asumido para el desarrollo de la investigación y para facilitar la comprensión por parte del lector, se presenta a continuación el proceso llevado a cabo en la primera fase (diagnóstica) abordada mediante métodos cuantitativos.

El diferencial semántico consiste en una serie de adjetivos extremos que califican el objeto de actitud. Hernández et al. (2006) señalan que el sujeto debe colocar una puntuación frente a un concepto que se presenta con criterios de respuesta bipolares, por ejemplo bueno – malo, claro - oscuro. “Se pregunta al individuo en qué lugar del continuum está situado el concepto” (Bisquerra, 2000. p.113) de manera que los sujetos han de manifestar su posición en cada una de las afirmaciones de la escala.

Los autores del instrumento realizaron dos tipos de análisis: 1) Medias, desviaciones típicas y porcentajes, para el análisis global de los resultados; 2) W de Wilcoxon y U de Mann-Whitney, para analizar la existencia de diferencias entre diferentes dominios de formación (Cabero, Llorente, Puente, Marín y Cruz, s.f). Para efectos de esta investigación hemos decidido efectuar estos mismos análisis con la finalidad de dar un valor agregado a la aplicación del instrumento ya que nos permitió no solo diagnosticar las competencias en la asesoría académica de la UNA, sino además contribuir a la validación del instrumento de los autores en otros contextos mediante la réplica, ejercicio este tan importante en el campo de las ciencias.

Cabero, Llorente et al. (2010) siguieron los siguientes pasos en la construcción del instrumento: a) identificación de las dimensiones que lo conformarían, b) elaboración de ítems, c) elaboración de una primera versión y análisis de fiabilidad, d) validación de contenido mediante juicio de expertos. La versión final quedó conformada por siete dimensiones referidas a las competencias del profesorado: 1) técnicas, 2) pedagógicas, 3) sociales, éticas y legales, 4) de gestión y organización escolar, 5) de comunicación con las nuevas tecnologías, 6) de desarrollo profesional, 7) relacionadas con la aplicación de las TIC en la Universidad de Sevilla. El instrumento está constituido por setenta ítems.



En relación con la escala de respuesta utilizada por los autores, esta oscilaba entre 0 y 10, donde 0 se refiere a sentirse completamente ineficiente, 5 medianamente competente y 10 indica la creencia del sujeto de dominar completamente lo expuesto en la afirmación.

### **6.1.1 Adaptación del instrumento**

Para la adaptación del instrumento se procedió según los criterios propuestos por Muñiz y Hamblenton (1996), aunque los autores enfatizan los aspectos concernientes a la traducción del instrumento de un idioma a otro, para el caso que nos ocupa no se requería tal traducción, por estar en español, no obstante, fue necesario adaptar el nivel semántico de los ítems al contexto del español que se habla en Latinoamérica, específicamente en Venezuela. Los autores en referencia proponen cuatro fases para la adaptación de instrumentos, las cuales se presentan a continuación:

1) Tener en cuenta el contexto. Se refiere al ámbito sociocultural, esto es, garantizar que el constructo a evaluar es equiparable a ambas culturas. Como criterios fundamentales a tener en cuenta en esta fase los autores señalan: a) Los efectos de las diferencias culturales que no sean relevantes para los objetivos centrales del estudio deberían minimizarse en la medida de lo posible. b) Debería de evaluarse la cuantía del solapamiento de los constructos en las poblaciones de interés.

Los expertos tuvieron la tarea de valorar que efectivamente el constructo planteado en el instrumento: “competencias tecnológicas del profesorado universitario”, era comprensible en el contexto venezolano, y si podía ser comparable con el constructo “competencias para el uso pedagógico de las TIC” planteado en esta investigación.

2) Construcción y adaptación del test. En este sentido se debe medir el mismo constructo de la misma forma, pero adaptándose a las características de la nueva población; los criterios a tener en cuenta por los validadores fueron:

a) tener en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones a las que se dirigen las versiones adaptadas del test.

b) proporcionar datos que garanticen que el lenguaje utilizado es apropiado para todas las poblaciones culturales e idiomáticas a las que va dirigido el test.

c) facilitar evidencia de que el contenido de los ítems y los materiales de los estímulos son familiares para todas las poblaciones a las que van dirigidos.

d) identificar componentes problemáticos o aspectos del instrumento que puedan ser inadecuados para alguna de las poblaciones a las que va destinado.

e) garantizar tanto por medios estadísticos como analítico-rationales que el instrumento es igualmente válido para las poblaciones de interés.

Para la validación del instrumento se recurrió al juicio de expertos, constituido por cinco (05) docentes de la UNA, que cumplieran con al menos tres de los siguientes requerimientos: 1) cinco años de experiencia, al menos, en la UNA, 2) experiencia en el manejo de las TIC en la facilitación de aprendizajes, 3) conocimiento en el área del lenguaje, 4) conocimiento en el campo de la evaluación. Los validadores se constituyeron de la siguiente manera:

- 1) Una doctora en tecnología instruccional con 20 años de servicio en la UNA y amplia experiencia en la facilitación de cursos en línea.
- 2) Una doctora en tecnología instruccional con 18 años de servicio en la UNA y amplia experiencia en la facilitación de cursos en línea.
- 3) Un doctor en matemática con 15 años de servicio en la UNA y amplia experiencia en la facilitación de cursos en línea.
- 4) Una magíster en educación abierta y a distancia con trece años de servicio en la UNA, amplia experiencia en la facilitación de cursos en línea, especialista en el área de lenguaje.
- 5) Un magister en evaluación, con cinco años de servicio en la UNA y experiencia en facilitación de cursos en línea.

Los validadores seleccionados analizaron ítem por ítem con la finalidad de verificar que éstos efectivamente se adaptaban a la realidad del profesorado de la UNA y que el lenguaje utilizado era coherente con las características lingüísticas de la población.

A los fines de la validación se les entregó un formulario, el cual contenía el cuestionario original, y una tabla contentiva de las adaptaciones realizadas, los validadores debían indicar si las mismas respondían a los siguientes criterios: a) se ajusta al contexto, b) atiende a las características de la nueva población, c) se consideran

las diferencias lingüísticas, d) otra (ver Anexo 1). A partir de las observaciones de los validadores se hicieron los siguientes ajustes al instrumento:

Tabla 14. Adaptación del instrumento

Criterio	Adaptaciones	Ítems
Lenguaje acorde al contexto	Se cambió la palabra ordenador por computador y fichero por archivo	1, 2, 3, 4, 16 y 23
Ajuste al contexto	Se agregó el explorador de google chrome	11
	Se utilizar la plataforma de enseñanza virtual (Moodle) de la Universidad Nacional Abierta	27
	Me considero competente para utilizar la página web de la UNA, acceder a los diferentes sitios de interés y encontrar información requerida para mi práctica profesional	28
	Uso mi cuenta de correo institucional	29
	Sé acceder a mi expediente académico en la base de datos del profesorado del subprograma de supervisión Académica Regional	30
Ajuste al contexto UNA (Se modificaron los ítems)	Se utilizar los diferentes recursos electrónicos (biblioteca virtual, revista electrónica, bases de datos, calendario, cronogramas, ciberesquina), disponibles en la UNA	34
	Se crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual moodle que se utiliza en la UNA	39
	Diseño actividades “on - line” que complementan o apoyan los procesos de enseñanza aprendizaje	59
	Utilizo algunos de los siguientes recursos comunicativos: correo electrónico, lista de preguntas más frecuentes,..., como apoyo a la asesoría académica con mis estudiantes	70
No es pertinente al contexto UNA	Se elimina el ítem	31, 32, 33, 37, 50
Concordancia de persona en relación con los demás ítems que conforman el instrumentos	Se modifica la redacción a primera persona	45, 53

El instrumento final quedó compuesto por 65 ítems, de los cuales, ocho (08) fueron modificados completamente para ajustarlos al contexto de la UNA, seis (06) fueron modificados parcialmente por cuestiones de adaptación del lenguaje y del contexto, cinco (05) fueron eliminados por no ser pertinentes al contexto UNA y dos (02) fueron modificados para ajustarlos a la redacción en primera persona que prevalece en todo el instrumento (ver Anexo 2).

Por otra parte, se consultó a las personas expertas sobre la adaptación de las nomenclaturas utilizadas por los autores originales, quienes usan la palabra aspecto para designar los distintos tópicos analizados por el instrumento. Así por ejemplo, utilizan AT, para referirse a aspectos técnicos; la autora de este estudio considera pertinente utilizar la nomenclatura CT, para referirse específicamente a competencias técnicas, ya que el instrumento en cuestión se utiliza para el diagnóstico de competencias. Cuatro, de ellas, señalaron como no conveniente el cambio en el uso de las nomenclaturas por considerar que pudiera modificar lo que los autores originales pretenden medir.

Finalmente, se consultó sobre la pertinencia y conveniencia de mantener la escala utilizada por los autores originales, la cual va de 0 a 10, donde cero se refiere a sentirse completamente ineficiente y 10 a completamente eficiente. Los validadores consideraron pertinente bajar el nivel de la escala a cinco (05) puntos para evitar el agotamiento de los sujetos de investigación y el consecuente sesgo en sus respuestas, dada la longitud del instrumento. De modo que la escala se presentó de 0 a 5 puntos, donde 0 indica ser completamente incompetente; 2 medianamente competente y 4 completamente competente. Se utilizó la nomenclatura NC que significa: no conozco lo que se me pregunta.

### **6.1.2 Análisis de confiabilidad del instrumento**

Una vez adaptado el instrumento fue subido a la aplicación web e-encuestas, y enviado por correo electrónico a un grupo de diez (10) asesores académicos del Centro Local (CL) Metropolitano con características similares a las de la población objeto de estudio, con la finalidad de realizar una prueba piloto que permitiera recabar evidencias de su funcionalidad.

**Nivel de medición:** seis categorías de respuestas identificadas como: Completamente ineficiente, Parcialmente ineficiente, Medianamente competente, Mas

competente que la media, Completamente competente, No conozco lo que se me pregunta

**Codificación:** Para efectos de cálculos, a cada categoría de respuesta se asignó un código numérico desde 0 hasta 4, como se presenta a continuación:

Tabla 15. Escala utilizada para análisis de confiabilidad

Categoría	Código
Completamente ineficiente	0
Parcialmente ineficiente	1
Medianamente ineficiente	2
Más eficiente que la media	3
Completamente competente	4
No conozco lo que se me pregunta	NC

**Coefficiente de confiabilidad:** Para el cálculo de la confiabilidad se empleó el criterio de la confiabilidad interna, siguiendo el método del coeficiente Alfa de Cronbach, con base en la varianza de los ítems, de acuerdo con la siguiente expresión:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right]$$

Donde:

$\alpha$ : coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach

K: número de ítems o preguntas del cuestionario = 65

$\sum s_i^2$ : Sumatoria de las varianzas de los ítems.

$s_t^2$ : Varianza de los totales de cada caso.

En el Anexo 3 se muestra la matriz de datos codificados y los cálculos de varianzas, cuyos valores se incorporaron en la fórmula anterior, resultando:  $\alpha = 0.967$

**Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad:** La confiabilidad de un instrumento se expresa mediante un coeficiente de correlación, cuyos valores oscilan

entre cero (0) y uno (1.00), y una manera de interpretar su magnitud se indica en el cuadro siguiente:

Tabla 16. Interpretación coeficiente de confiabilidad

Rango	Magnitud
0.81 a 1.00	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

De acuerdo con el resultado obtenido ( $\alpha=0.967$ ), se concluye que el instrumento diseñado para la recolección de los datos tiene **ALTA CONFIABILIDAD**.

### 6.1.3 Aplicación del instrumento

En el apartado de consideraciones sobre la muestra se expresó que se aplicaría el instrumento a través del correo electrónico, en primer lugar porque así lo aplicaron los autores originales y en segundo término, dada la dispersión geográfica de la población objeto de estudio.

Díaz (1999b) hace referencia a varios estudios sobre la tasa de respuesta de las encuestas postales, señala, que una de las principales críticas que tiene este método es la baja tasa de respuesta, no obstante, realiza una revisión de algunos estudios realizados (DeLeew y Hox 1996; Dillman, 1991; Hox y DeLeew, 1992) quienes encontraron un incremento en el uso de este método, e identificaron variabilidad en la tasa de respuesta entre 58% y 68%, en Estados Unidos y Europa.

Respecto a las ventajas de la encuesta postal relacionadas con el muestreo, señala Díaz (1999b): acceso a personas geográficamente distantes, cuestión difícil de solventar en el caso de entrevistas cara a cara; reducción de costos, que pudieran ser ocasionados por traslado o por encuestas vía telefónica; acceso a personas muy ocupadas o difíciles de localizar.

En relación con la calidad de la información, el autor en referencia argumenta, que la encuesta postal reduce la deseabilidad social, dado que el cuestionario puede responderse en total privacidad. Por otra parte reduce los errores ocasionados por la

situación de la entrevista, permite al entrevistado reflexionar, responder a su ritmo y sin presiones relacionadas con el tiempo.

Sánchez, Muños y Montoro (2009) recopilan una serie de ventajas de las encuestas en línea, a partir de la revisión de diferentes autores, entre las que destacamos: a) mayor amplitud geográfica, b) menos coste, c) seguimiento automático, d) cumplimentación más interactiva, atractiva y divertida, e) mayor sinceridad gracias a la autoadministración, f) flexibilidad para llenar el cuestionario, g) mayor calidad en las respuestas. Los autores concluyen que las ventajas de la encuesta en línea sobrepasan las limitaciones o dificultades que pudieran presentarse.

Diversos autores analizan algunos factores que inciden en la calidad de las encuestas que se realizan a través del correo y que mejoran la tasa de respuesta, los cuales hemos considerado al momento de aplicar el cuestionario: a) que el cuestionario sea corto, que no exceda los 125 ítems, para evitar el cansancio y el sesgo en las respuestas producido por la longitud; b) pre notificación, consiste en un en enviar un mensaje previo a los posibles entrevistados informándoles que se está realizando una investigación y que se solicitará su colaboración. En este sentido, es importante establecer nexos con personas claves que nos ayuden a localizar correos electrónicos de la población a la cual dirigiremos la encuesta; c) personalización de las invitaciones a participar en la encuesta, consiste en redactar los mensajes en primera persona, explicando a cada uno la importancia de sus aportes; d) periodicidad de invitaciones o invitaciones de recuerdo, se trata de enviar mensajes tanto de agradecimiento para quienes han colaborado como de recordatorio para quienes aún no lo han hecho; e) anonimato, garantizar al participante que la información solo será utilizada para los fines de la investigación, a su vez no se solicitarán datos de identificación personal como nombres y número de identificación (Díaz, 1999b; Sánchez, Muñoz y Montoro, 2009).

De acuerdo con lo anteriormente descrito, se contó con la colaboración de un asesor académico en cada CL, quien sirvió de enlace entre el profesorado asesor académico y la investigadora. Este aspecto reviste singular relevancia pues el contacto con esta persona de enlace nos permitió hacer seguimiento de los instrumentos enviados y motivarlos a su pronta respuesta.

Para el envío del instrumento se utilizó la plataforma e-encuestas.com, la cual permite gestionar encuestas de manera sencilla, verificar el número de encuestas finalizadas y el número de encuestas en las cuales no se ha presionado el botón finalizar. Además se puede programar que solo se emita una respuesta desde un mismo ordenador y dar carácter de obligatoriedad a la respuesta de cada ítem para poder finalizar la encuesta.

Una vez subida la encuesta al sistema se genera una dirección electrónica que es enviada a través del correo electrónico a cada participante para su acceso a la misma. La dirección electrónica en la cual se aloja la encuesta es la siguiente: <http://www.e-encuesta.com/answer.do?testid=vN/TTQlboaI=>; este enlace lleva al participante directamente a la encuesta, a continuación se muestra una captura de pantalla de la página inicial de la encuesta:

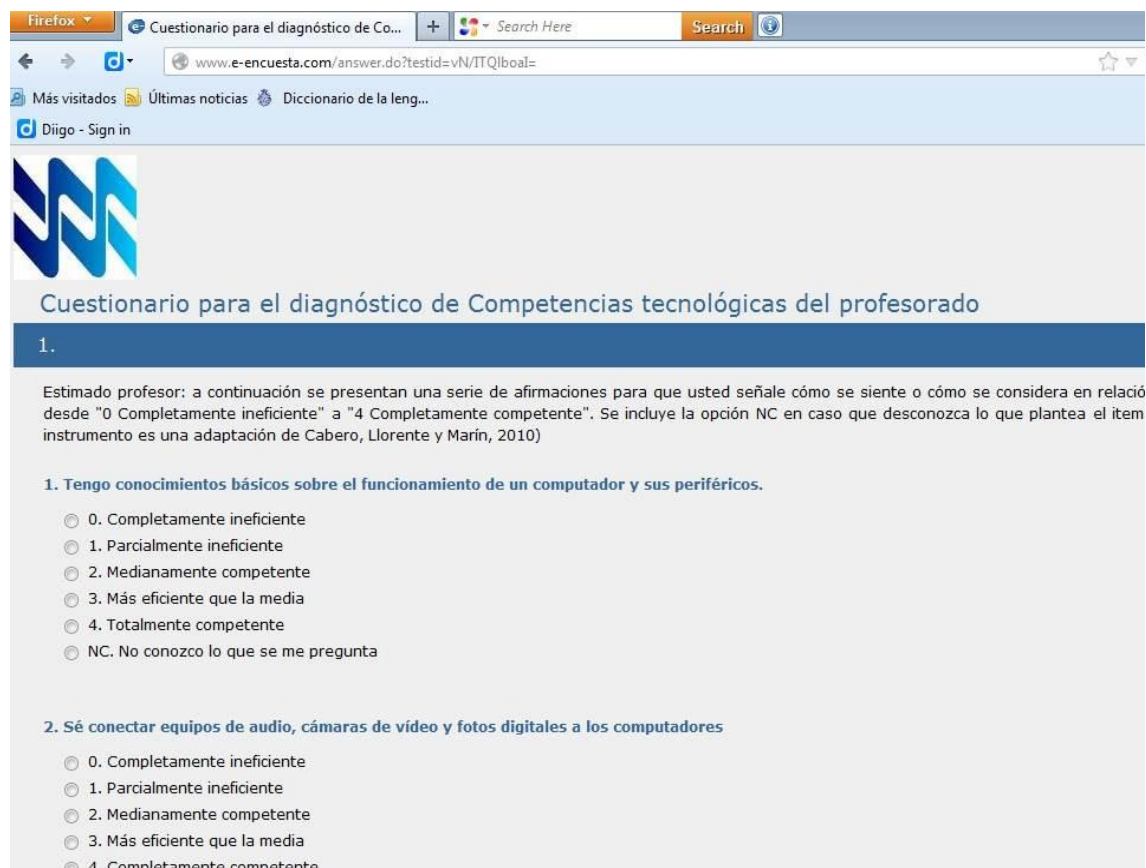


Figura 3. Interfaz de la encuesta alojada en e-encuetas.com

## 6.2 Técnicas para el Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos recolectados se ha empleado el paquete informático estadístico SPSS® en su versión número 17 con el asesoramiento del



Licenciado en Estadística egresado de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Diego de Vasconcelos. Como se señaló anteriormente, se ejecutaron los mismos análisis propuestos por los autores originales del instrumento (Cabero, Llorente et al., 2010) respecto a las medidas de estadística descriptiva y el contraste U de Mann-Whitney. Se aplicó además el contraste Kruskal-Wallis para la comparación de más de dos muestras independientes en los dominios categoría académica y regiones, tal y como se muestra en la tabla 17:

*Tabla 17. Técnicas de análisis según objetivos asignados*

Objetivos de análisis	Técnicas de análisis
Análisis global de los resultados	Medidas de estadística descriptiva: medias, desviaciones típicas y porcentajes.
Existencia de diferencia entre diferentes dominios: sexo	Contraste U de Mann-Whitney
Existencia de diferencia entre diferentes dominios: categoría académica y regiones	Contraste Kruskal-Wallis

## **CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El análisis de resultados se presentará de acuerdo al orden expuesto por los autores originales del instrumento en dos investigaciones en las cuales se aplicó: 1) en la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla en 2008 – 2009; y 2) en la Pontificia Universidad Católica Madre Maestra 2009 – 2010. En este sentido, se mostrarán en primer lugar los análisis descriptivos y posteriormente los análisis de contrastación de diferencias según sexo, categoría académica y regiones del país.

### **7.1 Resultados globales obtenidos**

Como se señaló en el apartado referente a la muestra, se envió el cuestionario a un total de 220 docentes distribuidos en todo el territorio nacional, adscritos al área de Educación de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Los cuestionarios respondidos completamente por el profesorado fueron 102 equivalentes al 48.80% de la población. Cabe destacar que es una cifra significativa por cuanto se obtuvo respuesta de la casi totalidad de los 22 CL, únicamente el CL Delta Amacuro no cumplimentó el llenado del cuestionario, el profesorado de dicho CL adscrito al área de Educación está conformado por 05 docentes.

Es de gran importancia para comprender el contexto de aplicación del cuestionario, la ubicación geográfica del CL Delta Amacuro, el cual está ubicado en el Estado Delta Amacuro en una zona geográfica alejada de los grandes centros urbanos, al Este de Venezuela, con una población total de habitantes equivalente al 0.57 % de la población total del país, según datos del Instituto Nacional de Estadística INE (2013). Es una zona geográfica en la cual el acceso a internet es limitado en relación con los demás estados del país, aunque según los datos del Censo Nacional realizado en 2011 apunta que hubo un incremento del acceso a internet, el 11.6 % de la población señaló tener acceso este servicio.

A partir del análisis global de los resultados se encontró que de los 102 sujetos que culminaron el cuestionario, el 69.61 % (f=70) eran mujeres, mientras que el 30.39 % (f=30) eran hombres. Tal y como se muestra en la figura N° 4.

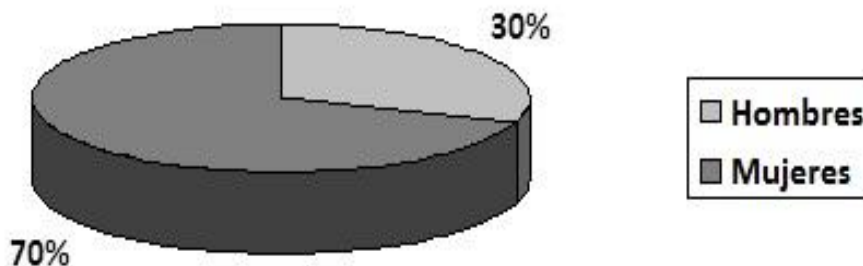


Figura 4. Distribución porcentual del profesorado según el sexo

Mediante la figura anterior se observa que las mujeres obtienen una mayor representación. Esto indica que el grupo femenino se describirá mejor en cuanto a los niveles de competencias tecnológicas.

Un segundo análisis realizado permitió observar que el rango de edad que tiene mayor porcentaje del profesorado encuestado es “40 a 50 años” con 41.2%, seguido de los que tienen edades superiores a los 50 años con 40.2%, en tercer lugar la categoría de profesorado con edades entre “30 a 40 años” y de último la categoría de los más jóvenes representado con 1.4%. Respecto a la clasificación de sexo en las distintas agrupaciones de edad, se observa que se mantiene el patrón de mayoría femenina en casi todas las agrupaciones a excepción de la agrupación del profesorado con edades superiores a los 50 años, tal y como se observa en la figura 5.

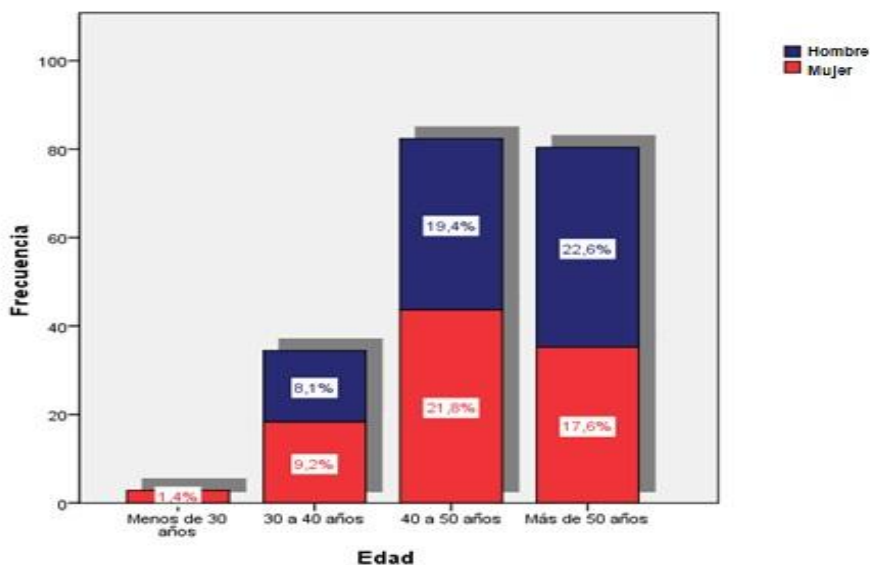


Figura 5. Distribución porcentual del profesorado en relación con la edad y el sexo.

El tercer análisis permitió identificar la participación del profesorado según su categoría académica. En el caso de las universidades venezolanas es ubicado en un escalafón que va desde Instructor, que constituye el primer peldaño del escalafón hasta el profesorado Titular. Se observa que la categoría “Instructor” posee la mayor cantidad de docentes entrevistados con 51.0%, seguido por “Agregado” el cual se corresponde con el 22.5%, posteriormente se encuentra “Asistente” con 18.6%, y finalmente los escalafones con menores porcentajes son “Asociado” y “Titular” con 4.9% y 2.9% respectivamente. A partir de estos resultados se observa que la gran mayoría (casi el 90% del profesorado entrevistado) pertenece a los tres primeros escalafones de la carrera académica. Véase la figura 6.

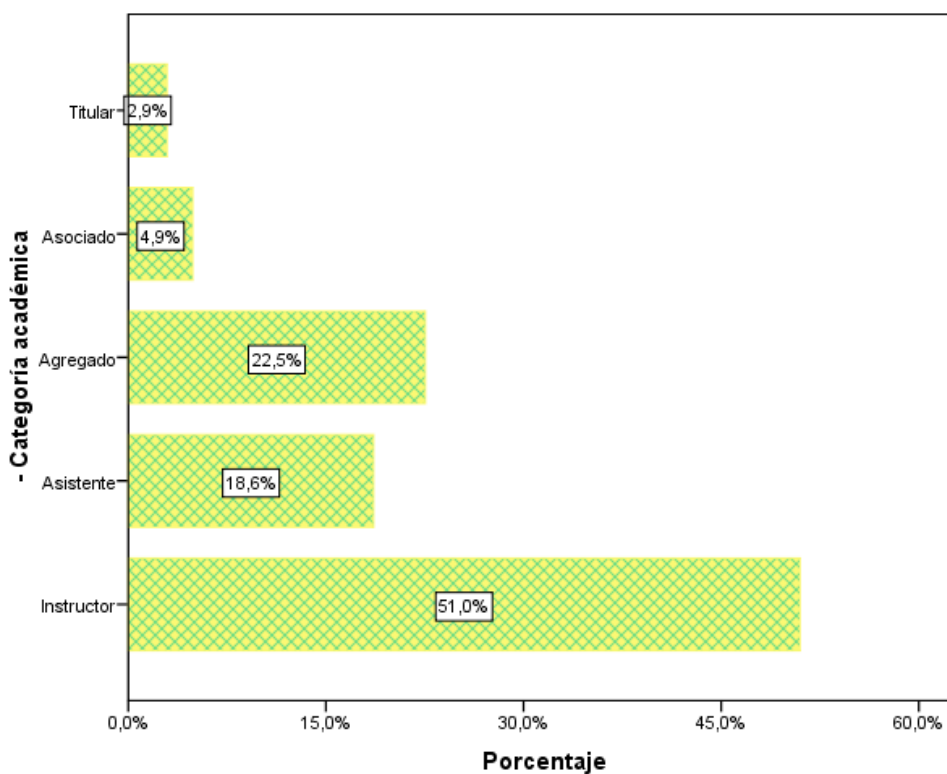


Figura 6. Distribución porcentual del profesorado según la categoría académica

En cuanto la representación de los veintidós (22) centros locales en función de la frecuencia de participación del profesorado, se observa que seis centros locales poseen mayor peso en la muestra: “Sucre” con 9.8%, le sigue “Metropolitano” con 8.82%, luego “Táchira” con 7.84% y finalmente con igual porcentaje se encuentran “Monagas”, “Lara” y “Bolívar” con 6.86%. La ponderación en la muestra de estos CL es equivalente al 47.04%, mientras que el restante 52.96% se distribuye en los dieciséis (16) CL restantes. Esto indica que las conclusiones y recomendaciones destacadas en este

trabajo estarán describiendo o aproximándose mejor a los CL con mayor peso en la muestra. Obsérvese en detalle en la tabla 18.

*Tabla 18.* Distribución de frecuencia y porcentual de los profesores encuestados según Centro Local ordenados de forma descendente

CENTRO LOCAL	FRECUENCIA	%
SUCRE	10	9.80
METROPOLITANO	9	8.82
TACHIRA	8	7.84
MONAGAS	7	6.86
LARA	7	6.86
BOLIVAR	7	6.86
AMAZONAS	6	5.88
TRUJILLO	5	4.90
FALCON	5	4.90
YARACUY	4	3.92
APURE	4	3.92
ARAGUA	4	3.92
MERIDA	4	3.92
ZULIA	3	2.94
COJEDES	3	2.94
NUEVA ESPARTA	3	2.94
PORTUGUESA	3	2.94
CARABOBO	3	2.94
BARINAS	3	2.94
ANZOATEGUI	2	1.96
GUARICO	2	1.96
DELTA AMACURO	0	0.00
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>100.00</b>

A continuación se presenta en la tabla 19, la participación del profesorado según los CL de adscripción:

*Tabla 19.* Porcentaje de participación del profesorado de la UNA, según centro local (ordenados de forma descendente)

CENTRO LOCAL	<b>TOTAL PROFESORADO</b>		% PARTICIPACIÓN
	ÁREA DE EDUCACIÓN	MUESTRA	
AMAZONAS	6	6	100.00%
MONAGAS	7	7	100.00%
SUCRE	11	10	90.91%
LARA	9	7	77.78%
BOLIVAR	10	7	70.00%
TACHIRA	12	8	66.67%
METROPOLITANO	15	9	60.00%
FALCON	9	5	55.56%
TRUJILLO	12	5	41.67%
MERIDA	10	4	40.00%
NUEVA ESPARTA	8	3	37.50%
PORTUGUESA	8	3	37.50%
APURE	11	4	36.36%
ARAGUA	11	4	36.36%
COJEDES	9	3	33.33%
YARACUY	13	4	30.77%
BARINAS	11	3	27.27%
ZULIA	11	3	27.27%
CARABOBO	13	3	23.08%
ANZOATEGUI	9	2	22.22%
GUARICO	10	2	20.00%

CENTRO LOCAL	<b>TOTAL PROFESORADO</b>		% PARTICIPACIÓN
	ÁREA DE EDUCACIÓN	MUESTRA	
DELTA AMACURO	5	0	0.00%
<b>TOTAL</b>	<b>220</b>	<b>102</b>	<b>46.36%</b>

Para un mejor manejo de la información se agruparon los CL por regiones geográficas, esta propuesta de subdivisión ha sido utilizada por la carrera de educación mención Dificultades de Aprendizaje para realizar trabajos concernientes a la carrera con muy buenos resultados, la propuesta surgió en el Encuentro Nacional del equipo de Dificultades de Aprendizaje celebrado en el año 2007, a saber: a) Región Oriental: Delta Amacuro, Nueva Esparta, Bolívar; Anzoátegui, Monagas, Amazonas y Sucre; b) Región Occidental: Zulia, Falcón, Yaracuy, Lara y Portuguesa; c) Región Andina: Táchira, Mérida, Trujillo, Apure y Barinas; d) Región Central: Carabobo, Aragua, Guárico, Cojedes, Metropolitano.

*Tabla 20.* Distribución de frecuencia y porcentual del profesorado por región

REGION	FRECUENCIA	%
ANDINA	24	23.53
CENTRAL	21	20.59
OCCIDENTAL	22	21.57
ORIENTAL	35	34.31
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>100.00</b>

Como se observa en la tabla 20 las frecuencias de participación del profesorado analizadas por región, se encuentran relativamente cercanas a la equidistribución, es decir, cercanas al 25% sin embargo, existe predominancia de peso en la región Oriental, de la cual forman parte los CL: Sucre Monagas y Bolívar, destacados en los resultados de la tabla por CL (tabla 13). Es interesante esta observación si tenemos en cuenta que el CL Delta Amacuro perteneciente a esta región, no tuvo representación, de manera que la no representación de dicho CL no tuvo mayor incidencia en el peso porcentual de la región Oriental dentro de la muestra, en los resultados. En la figura 7 se puede apreciar mejor la relación la representación de las distintas regiones.

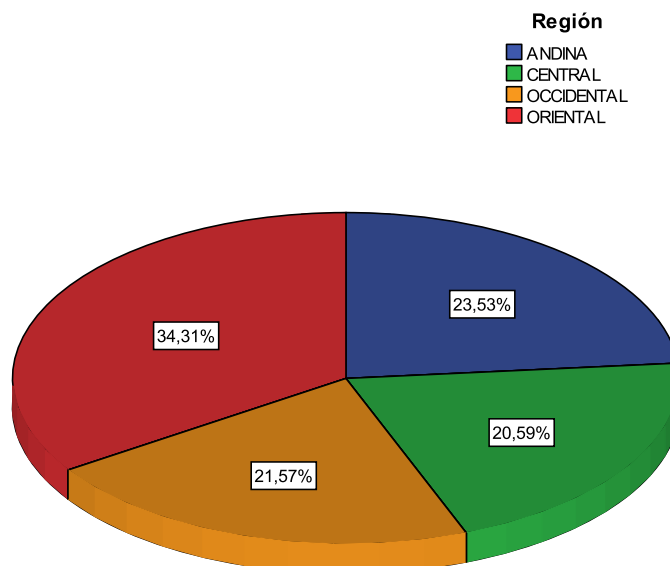


Figura 7. Distribución de frecuencia y porcentual del profesorado por regiones

Compartimos con los autores originales del instrumento, que para efectos de la validez de los resultados de este estudio es de gran significación la representación de la casi totalidad de los CL, sólo uno no tuvo representación. Por otra parte es significativo que la representación en conjunto de las diferentes regiones del país es cercana al 25 %.

A continuación se presentarán los valores medios y las desviaciones típicas alcanzadas por los docentes, primero de forma global, posteriormente atendiendo a las siete (07) dimensiones que mide el instrumento para el diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado y finalmente, las medias y desviaciones típicas por ítem.

La desviación típica representa el grado de variabilidad regular, indicado en una concentración aceptable de las respuestas obtenidas en cada uno de los ítems evaluados en el instrumento. La puntuación media obtenida, 2.52, señala que por lo general el profesorado de la UNA se siente “Más competente que la media” respecto a las competencias tecnológicas para la incorporación de las TIC en su práctica docente. Es importante recordar que el cuestionario presentaba una escala de 0 a 4, donde 0 indicaba sentirse completamente ineficiente, 2 medianamente competente y 4 completamente competente.

Tabla 21. Desviación típica global

	M	DT
Valoración Global	2.52	1.30



Respecto a las medias obtenidas en las siete dimensiones que mide el instrumento, se pueden evidenciar dos tendencias: El profesorado se siente “Más eficiente que la media” en el caso de las dimensiones: “Técnicas”, “Sociales, Éticas y Legales”, “Gestión y Organización Escolar”, “Aplicación de las TIC en la UNA” y “Comunicacionales”. Y “Medianamente competente” en las dimensiones: “De desarrollo profesional” y “Pedagógicas”. Tal y como se evidencia en la tabla 22.

*Tabla 22.* Medias y desviaciones típicas obtenidas en cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario

DIMENSION	M	DT
Técnicas	2.51	1.28
Pedagógicas	2.32	1.34
Sociales, Éticas y Legales	2.57	1.27
Gestión y Organización Escolar	2.79	1.16
Desarrollo Profesional	2.44	1.37
Aplicación de las TIC en la UNA	2.71	1.35
Comunicacionales	2.58	1.28

Estos resultados son significativos si tomamos algunos planteamientos realizados en el apartado teórico, según el cual el profesorado a pesar de manejar las tecnologías en su vida personal, suele indicar que se siente incompetente para utilizarlas pedagógicamente. De igual forma es de sumo interés lo relativo al Desarrollo Profesional, que se relaciona con la formación y capacitación permanente del profesorado en el uso de las TIC y con la participación en grupos y comunidades de aprendizaje.

Tabla 23. Medias y Desviaciones Típicas obtenidas en cada uno de los ítems que conforman el cuestionario

ITEM	M	DT
1 -(AT) Tengo conocimientos básicos sobre el funcionamiento de un computador y sus periféricos.	3.06	0.93
2 -(AT) Sé conectar equipos de audio, cámaras de vídeo y fotos digitales a los computadores	2.75	1.24
3 -(AT) Soy capaz de instalar y desinstalar programas informáticos en un computador	2.20	1.28
4 -(AT) Puedo cambiar de formatos los archivos (convertir un archivo de un tipo a otro)	2.48	1.21
5 -(AT) Realizo un documento escrito con un procesador de texto (Word, WordPerfect, Writer, Doc Google...), usando técnicas avanzadas del mismo para: poner encabezamiento, cambiar el tipo y tamaño de letra, poner negrillas, subrayados, insertar tablas...	3.27	0.81
6 -(AT) Sé diseñar, crear y modificar bases de datos con algún programa informático (Acces, Filemaker...), para propósitos específicos donde se utilicen formularios, informes asociados a una tabla, se creen macros asociados a los controles del formulario;	1.43	1.08
7 -(AT) Sé diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático (Excel, Calc, Gnumeric), para propósitos específicos, usando sus funciones como dar formato a las celdas, insertar y ocultar filas, realizar tablas dinámicas, fórmulas.	1.98	1.24
8 -(AT) Sé crear imágenes y gráficos mediante algún programa informático.	2.39	1.11
9 -(AT) Sé crear una presentación multimedia mediante algún programa, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas...(AT)	2.28	1.17
10 -(AT) Sé modificar imágenes mediante algún programa de diseño gráfico (Coreldraw, Photoshop, Gimp...).	1.90	1.11
11 -(AT) Navego por Internet con diferentes navegadores: Explorer, Netscape, Mozilla, Opera, Google Chrome...	3.26	0.93
12 -(AT) Navego por Internet mediante los distintos links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas webs que voy visitando.	3.25	0.99
13 -(AT) Sé diseñar páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes, link a otros documentos o al documento propio...	1.44	1.25
14 -(AT) Soy capaz de descargar de Internet, programas, imágenes, clips de audio...	2.96	1.02
15 -(AT) Puedo organizar la información recogida de Internet, agregando las páginas que me interesan a favoritos, y clasificarlas en subcarpetas bajo algún criterio de ordenación.	2.77	1.12
16 -(AT) Sé enviar archivos de un computador a otro por internet.	3.17	0.96
17 -(AC) Me puedo comunicar con otras personas, por correo	3.45	0.82

ITEM	M	DT
electrónico, chat, mensajería instantánea, foros de distribución... es decir, mediante las herramientas de comunicación usuales de Internet.		
18 -(AP) Soy capaz de organizar, analizar y sintetizar la información mediante tablas, gráficos o esquemas para presentar información a mis estudiantes	2.85	1.17
19 -(AP) Soy capaz de organizar la información, usando herramientas como bases de datos, hojas de cálculo o programas similares para presentar información a mis estudiantes	2.25	1.30
20 -(AC) Conozco y sé manejar, programas informáticos para compartir información en la red con mis compañeros profesores	2.48	1.22
21 -(AGE) Soy capaz de usar las TICs para investigar, explorar, interpretar información o resolver problemas en diversidad de materias y contextos, relacionados con mi disciplina	3.20	0.93
22 -(AS) Soy capaz de evaluar la autoría y fiabilidad de la información encontrada en Internet; es decir, evaluar la relevancia de la información localizada en Internet	2.90	1.13
23 -(AGE) Sé explicar las ventajas y limitaciones que presentan los ordenadores para almacenar, organizar recuperar y seleccionar información.	2.36	1.15
24 -(AP) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedias, realizadas por mis compañeros.	2.25	1.22
25 -(AGE) Soy capaz de realizar búsquedas bibliográficas para mis estudiantes a través de diferentes bases de datos disponibles en la red.	2.99	1.07
26 -(AC) Se utilizar herramientas y recursos de la tecnología para administrar y comunicar información personal y/o profesional.	2.81	1.21
27 -(AUNA) Se utilizar la plataforma de enseñanza virtual (Moodle) de la Universidad Nacional Abierta	3.01	1.23
28 -(AUNA) Me considero competente para utilizar la página web de la UNA, acceder a los diferentes sitios de interés y encontrar información requerida para mi práctica profesional.	3.31	0.94
29 -(AUNA) Uso mi cuenta de correo institucional.	2.64	1.29
30 -(AUNA) Sé acceder a mi expediente académico en la base de datos del profesorado del Subprograma de Supervisión Académica Regional.	2.10	1.47
31 -(AUNA) Se utilizar los diferentes recursos electrónicos (biblioteca virtual, revista electrónica, bases de datos, calendario, cronogramas, ciberesquina), disponibles en la UNA.	3.24	1.05
32 -(AP) Me considero capaz de utilizar diferentes TIC, para alcanzar aprendizajes específicos en mis estudiantes	2.90	1.14
33 -(AP) Soy capaz de aplicar diferentes estrategias y metodologías sobre las TIC, como por ejemplo favorecer un modelo transmisivo de información o un modelo cooperativo, entre mis estudiantes.	2.54	1.28

ITEM	M	DT
34 -(AP) Sé utilizar desde un punto de vista educativo la videoconferencia, y organizar sesiones formativas a través de ella.	1.95	1.52
35 -(AUNA) Se crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual moodle que se utiliza en la UNA	1.97	1.40
36 -(AS) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones respecto al cumplimiento de aspectos legales y éticos incorporados a los programas audiovisuales e informáticos que se pueden ver en la red	2.04	1.27
37 -(AS) Sé analizar el impacto de las TIC en diferentes ámbitos de la formación universitaria	2.87	1.17
38 -(AS) Sé reconocer los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, tales como privacidad, propiedad intelectual y seguridad de la información, y comunicárselo a mis alumnos.	2.52	1.26
39 -(AS) Comprendo las implicaciones legales y éticas del uso de licencias para el software.	2.45	1.32
40 -(AS) Me encuentro capacitado para promover entre mis estudiantes el uso ético y legal de las aplicaciones informáticas, telemáticas y audiovisuales.	2.63	1.29
41 -(AGE) Utilizo los servicios de Internet para apoyar las tareas administrativas propias de mi labor docente.	2.98	1.11
42 -(AGE) Utilizo los recursos informáticos para elaborar o administrar bases de datos para mis estudiantes	2.42	1.30
43 -(ADP) Sé localizar en Internet documentos científicos y educativos referidos con mi área de conocimiento, tanto para mí como para mis estudiantes.	3.20	1.00
44 -(ADP) Manejo recursos electrónicos para mi actualización científica en mi área de conocimiento	3.05	1.02
45 -(ADP) Participo en foros, blogs y wikis de mi disciplina científica.	2.25	1.38
46 -(AP) Sé identificar necesidades educativas en mis estudiantes que puedan ser posibles de abordar con tecnologías de la información y comunicación	2.75	1.15
47 -(AP) Conozco distintas metodologías para desarrollar y apoyar el trabajo colaborativo en red	2.35	1.23
48 -(AP) Diseño actividades on-line que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje	1.95	1.40
49 -(AC) Manejo un conjunto de habilidades para amenizar y moderar entornos virtuales de aprendizaje	2.04	1.34
50 -(AC) Sé promover actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando recursos de comunicación como foros, chat, correo electrónico, etc.	2.49	1.30
51 -(AT) Utilizo recursos de la web 2.0 (Youtube, agregadores sociales, wikis...).	2.36	1.28
52 -(AT) Se desenvolverme en redes sociales (Second life, Tuenti,	2.74	1.30

ITEM	M	DT
Facebook, Twitter)		
53 -(AC) Me considero competente para comunicarme con mis estudiantes a través de blogs y wikis	2.39	1.29
54 -(ADP) Formo parte de comunidades virtuales referidas con aspectos con mi disciplina científica	1.88	1.44
55 -(ADP) Sé utilizar herramientas de la Web 2.0 (blogs, wikis, Second life, Facebook.Twitter, etc.) para establecer relaciones con personas vinculadas a mi área profesional	2.38	1.34
56 -(AC) Me considero capaz de establecer normas y reglas de funcionamiento con las distintas herramientas de comunicación disponibles en cualquier entorno virtual de formación (correo electrónico, foro de discusión, chat...)	2.46	1.26
57 -(AC) Soy capaz de manejar una sesión de chat de manera adecuada, estableciendo pautas de moderación y gestionar las intervenciones de los alumnos	2.41	1.37
58 -(AC) Me considero capacitado para realizar una adecuada animación y estimular la participación con las nuevas herramientas de comunicación.	2.29	1.29
59 -(ADP) Utilizo el blog como herramienta que me permite establecer un desarrollo profesional con personas de mí mismo ámbito profesional e intereses comunes.	1.93	1.37
60 -(AT) Me considero capaz de diseñar, publicar y mantener páginas web de contenidos relacionados con las asignaturas que imparto.	1.91	1.48
61 -(AP) Utilizo estudios de casos con ayuda de las TIC para la formación de mis alumnos.	1.78	1.43
62 -(AP) Realizo trabajos individuales de los alumnos con software específico.	1.66	1.27
63 -(AP) He promovido actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando algún recurso de comunicación como: foros, chat, listas de distribución, correo electrónico...	2.55	1.22
64 -(ADP) Incorporo para mi formación profesional el trabajo con vídeos, materiales multimedia y páginas webs.	2.36	1.41
65 -(AC) Utilizo algunos de los siguientes recursos comunicativos: correo electrónico, lista de preguntas más frecuentes... como apoyo a la asesoría académica con mis estudiantes	2.98	1.13

Lo primero que se debe señalar es que el profesorado manifestó sentirse “Más competente que la Media” en la mayoría de los ítems, con desviaciones típicas similares a la general 1.3 (la desviación típica global), en donde los ítems que presentan menor variabilidad y mayor concentración respecto a su media son:

1 -(AT) Tengo conocimientos básicos sobre el funcionamiento de un computador y sus periféricos. 0.93

5 -(AT) Realizo un documento escrito con un procesador de texto (Word, WordPerfect, Writer, Doc Google...) usando técnicas avanzadas del mismo para: poner encabezamiento, cambiar el tipo y tamaño de letra, poner negrillas, subrayados, insertar tablas... 0.81

11 -(AT) Navego por Internet con diferentes navegadores: Explorer, Netscape, Mozilla, Opera, Google Chrome... 0.93

12 -(AT) Navego por Internet mediante los distintos links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas webs que voy visitando. 0.99

16 -(AT) Sé enviar archivos de un computador a otro por internet. 0.96

17 -(AC) Me puedo comunicar con otras personas, por correo electrónico, chat, mensajería instantánea, foros de distribución... es decir, mediante las herramientas de comunicación usuales de Internet. 0.82

21 -(AGE) Soy capaz de usar las TIC para investigar, explorar, interpretar información o resolver problemas en diversidad de materias y contextos, relacionados con mi disciplina. 0.93

28 -(AUNA) Me considero competente para utilizar la página web de la UNA, acceder a los diferentes sitios de interés y encontrar información requerida para mi práctica profesional. 0.94

De lo anteriormente expuesto se evidencia que en relación con la dimensión técnica (AT), la mayoría del profesorado se siente más competentes que la media en lo relacionado con: el funcionamiento básico del computador, manejo de la ofimática, utilización de exploradores, navegación mediante hipervínculos, envío de archivos. En cuanto a la dimensión comunicacional (AC), se encuentran más competentes que la media en el uso del correo electrónico, el chat, la mensajería instantánea y foros de discusión. Finalmente, respecto a la dimensión aplicación de las TIC en la UNA (AUNA), el profesorado se considera más competentes que la media en la utilización de la página web de la universidad.

Los ítems en los cuales el profesorado obtuvo puntuaciones medias inferiores a “2”, son los siguientes:

6 -(AT) Sé diseñar, crear y modificar bases de datos con algún programa informático (Acces, Filemaker...), para propósitos específicos donde se utilicen

formularios, informes asociados a una tabla, se creen macros asociados a los controles del formulario. M 1.43; DT 1.08

13 -(AT) Sé diseñar páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes, link a otros documentos o al documento propio... M 1.44; DT 1.25

Estas puntuaciones evidencian que el profesorado se considera parcialmente ineficientes en relación con la dimensión técnica (AT), específicamente en lo relativo al uso de bases de datos y para el diseño de páginas web.

Los ítems en los cuales el profesorado obtuvo puntuaciones medias iguales o cercanas a “2” son los siguientes:

3 -(AT) Soy capaz de instalar y desinstalar programas informáticos en un computador M: 2.29; DT: 1.28

4 -(AT) Puedo cambiar de formatos los archivos (convertir un archivo de un tipo a otro) M: 2.48; DT: 1.21

7 -(AT) Sé diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático (Excel, Calc, Gnumeric), para propósitos específicos, usando sus funciones como dar formato a las celdas, insertar y ocultar filas, realizar tablas dinámicas, fórmulas. M 1.98; DT 1.24

8 -(AT) Sé crear imágenes y gráficos mediante algún programa informático. M: 2.39; DT: 1.11

9 -(AT) Sé crear una presentación multimedia mediante algún programa, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas... (AT) M: 2.28; DT: 1.17

10 -(AT) Sé modificar imágenes mediante algún programa de diseño gráfico (Coreldraw, Photoshop, Gimp...) M 1.90; DT 1.11

19 -(AP) Soy capaz de organizar la información, usando herramientas como bases de datos, hojas de cálculo o programas similares para presentar información a mis estudiantes. M 2.25; DT 1.30

20 -(AC) Conozco y sé manejar, programas informáticos para compartir información en la red con mis compañeros profesores. M: 2.48; DT 1.22

23 -(AGE) Sé explicar las ventajas y limitaciones que presentan los computadores para almacenar, organizar recuperar y seleccionar información. M 2.36; DT 1.15

24 -(AP) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedias, realizadas por mis compañeros. M 2.25; DT 1.22

30 -(AUNA) Sé acceder a mi expediente académico en la base de datos del profesorado del Subprograma de Supervisión Académica Regional. M 2.10; DT 1.47

34 -(AP) Sé utilizar desde un punto de vista educativo la videoconferencia, y organizar sesiones formativas a través de ella. M 1.95; DT 1.52

35 -(AUNA) Se crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual moodle que se utiliza en la UNA. M 1.97; DT 1.40

36 -(AS) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones respecto al cumplimiento de aspectos legales y éticos incorporados a los programas audiovisuales e informáticos que se pueden ver en la red. M 2.04; DT 1.27

39 -(AS) Comprendo las implicaciones legales y éticas del uso de licencias para el software. M: 2.45; DT: 1.32

42 -(AGE) Utilizo los recursos informáticos para elaborar o administrar bases de datos para mis estudiantes. M: 2.42 DT 1.30

45 -(ADP) Participo en foros, blogs y wikis de mi disciplina científica. M: 2.25; DT 1.38

48 -(AP) Diseño actividades on-line que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje. M 1.95; DT 1.40

49 -(AC) Manejo un conjunto de habilidades para amenizar y moderar entornos virtuales de aprendizaje. M 2.04; DT 1.34

54 -(ADP) Formo parte de comunidades virtuales referidas con aspectos con mi disciplina científica. M 1.88; DT 1.44

59 -(ADP) Utilizo el blog como herramienta que me permite establecer un desarrollo profesional con personas de mí mismo ámbito profesional e intereses comunes. M 1.93 DT 1.37



60 -(AT) Me considero capaz de diseñar, publicar y mantener páginas web de contenidos relacionados con las asignaturas que imparto. M 1.91 DT 1.48

61 -(AP) Utilizo estudios de casos con ayuda de las TICs para la formación de mis alumnos. M 1.78; DT 1.43

62 -(AP) Realizo trabajos individuales de los alumnos con software específico. M: 1.66; DT 1.27

Se evidencia que en relación con los aspectos técnicos (AT), el profesorado se muestra medianamente competente en aspectos relacionados con la instalación y desinstalación de programas en un computador, cambiar formatos de los archivos, el diseño y modificación de bases de datos, diseñar, crear y modificar hojas de cálculo, crear y modificar imágenes y gráficos, diseñar, publicar y mantener páginas web,

En cuanto a los aspectos pedagógicos (AP) los docentes se mostraron medianamente competentes en lo relativo a: su capacidad de organizar la información usando bases de datos para presentarla a sus estudiantes, saber juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedias realizadas por los compañeros docentes, utilizar desde el punto educativo la videoconferencia y organizar sesiones formativas a través de ella, diseñar actividades en línea que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilización de estudio de casos con ayuda de las TIC, realización de trabajos individuales de los alumnos con software específicos.

En relación con los aspectos comunicacionales (AC) se sienten medianamente competentes para manejar programas que permiten compartir información en la red, en cuanto al manejo de un conjunto de habilidades para amenizar entornos virtuales de aprendizaje.

En cuanto a los aspectos de gestión y organización escolar (AGE), se manifestaron más competentes que la media en su capacidad para explicar las ventajas y limitaciones que presentan los computadores para almacenar, organizar y seleccionar información y para utilizar recursos informáticos en la elaboración y administración de bases de datos para los estudiantes.

En cuanto a los aspectos relacionados con la utilización de las tecnologías en la Universidad Nacional Abierta (AUNA), se mostraron medianamente competentes para acceder a su expediente académico de la base de datos del subprograma de supervisión

académica regional y para crear y publicar materiales educativos en la plataforma Moodle.

En lo relativo a los aspectos sociales, ético y legales en el uso de las TIC (AS), se encontró que el profesorado se siente medianamente competente para saber juzgar y hacer aportaciones respecto al cumplimiento de los aspectos éticos y legales requeridos para el manejo de la información en la red.

En lo concerniente a los aspectos de desarrollo profesional (ADP) se evidenció que el profesorado se considera medianamente competente en cuanto a su participación en foros, blogs y wikis de su disciplina científica. En lo relacionado con su participación en comunidades virtuales referidas a su disciplina científica, al uso de blogs para establecer desarrollo profesional con otros profesionales de su misma disciplina se consideran ineficientes.

Los ítems en los cuales el profesorado obtuvo puntuaciones medias superiores a “3”, son los siguientes:

17 -(AC) Me puedo comunicar con otras personas, por correo electrónico, chat, mensajería instantánea, foros de distribución... es decir, mediante las herramientas de comunicación usuales de Internet.

28 -(AUNA) Me considero competente para utilizar la página web de la UNA, acceder a los diferentes sitios de interés y encontrar información requerida para mi práctica profesional.

5 -(AT) Realizo un documento escrito con un procesador de texto (Word, WordPerfect, Writer, Doc Google...), usando técnicas avanzadas del mismo para: poner encabezamiento, cambiar el tipo y tamaño de letra, poner negrillas, subrayados, insertar tablas...

11 -(AT) Navego por Internet con diferentes navegadores: Explorer, Netscape, Mozilla, Opera, Google Chrome...

12 -(AT) Navego por Internet mediante los distintos links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas webs que voy visitando.

31 -(AUNA) Se utilizar los diferentes recursos electrónicos (biblioteca virtual, revista electrónica, bases de datos, calendario, cronogramas, ciberesquina), disponibles en la UNA.

21 -(AGE) Soy capaz de usar las TICs para investigar, explorar, interpretar información o resolver problemas en diversidad de materias y contextos, relacionados con mi disciplina

43 -(ADP) Sé localizar en Internet documentos científicos y educativos referidos con mi área de conocimiento, tanto para mí como para mis estudiantes.

16 -(AT) Sé enviar archivos de un computador a otro por internet.

1 -(AT) Tengo conocimientos básicos sobre el funcionamiento de un computador y sus periféricos.

44 -(ADP) Manejo recursos electrónicos para mi actualización científica en mi área de conocimiento

27 -(AUNA) Se utilizar la plataforma de enseñanza virtual (Moodle) de la Universidad Nacional Abierta

De lo expuesto se evidencia que el profesorado se siente más competente que la media con una tendencia hacia completamente competente en relación con aspectos comunicacionales (AC) relacionados con el uso de correo electrónico, chat, mensajería instantánea y foros de distribución para comunicarse con otras personas.

En los aspectos técnicos (AT) se desprende que el profesorado se siente más competente en relación con el uso de la ofimática, el uso de navegadores y buscadores web, transferencia de archivos de un computador a otro, conocimientos básicos del computador y sus periféricos.

En lo relativo al uso de las TIC en la UNA (AUNA) se consideran más competentes en el uso de la página web de la universidad y en el acceso a los diferentes sitios de interés de la misma; además se consideran más competentes para usar la plataforma Moodle.

En relación con los aspectos de gestión y organización escolar, se sienten más competentes en cuanto al uso de las TIC para investigar información relacionada con su disciplina.

Finalmente, se consideran más competentes que la media en los aspectos de desarrollo profesional (ADP) relacionados con la búsqueda en internet de información pertinente con su disciplina y el manejo de recursos electrónicos para su actualización en su área de conocimiento.

## 7.2 Análisis de diferencias entre diferentes dominios

### 7.2.1 Diferencias entre el profesorado en función de su sexo

Las hipótesis estadísticas que contrastaremos serán las mismas planteadas por los autores originales del instrumento:

H0 (hipótesis nula): No existen diferencias significativas entre el sexo del profesorado (asesores académicos) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

H1 (hipótesis alternativa): Si existen diferencias significativas entre el sexo del profesorado (asesores académicos) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

Tabla 24. Rangos medios de los profesores y profesoras para la valoración global

Ranks				
	68 - Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Competencias Global	1	31	51,34	1591,50
	2	71	51,57	3661,50
	Total	102		

Tabla 25. Contraste U de Mann-Whitney en competencias tecnológicas globales del profesorado en función de su sexo

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Competencias Global
Mann-Whitney U	1095,500
Wilcoxon W	1591,500
Z	-,036
Asymp. Sig. (2-tailed)	,971

a. Grouping Variable: 68 - Sexo

Al verificar los resultados anteriores, se observa que la media de los rangos para los grupos analizados no se diferencia mucho, adicionalmente el estadístico Z (-.036), indica que no existen evidencias en los datos analizados que permitan rechazar la

hipótesis nula, por tal razón se concluye que no hay diferencias significativas en las competencias tecnológicas según el sexo del profesorado.

### 7.2.2 Diferencias entre el profesorado en función del sexo y las distintas dimensiones del cuestionario.

A continuación se analizará si han existido diferencias significativas en lo referido al sexo del profesorado, y las distintas dimensiones que conformaban el cuestionario. En la tabla 26 se presentan los resultados encontrados y el nivel de aceptación o rechazo de la H0 formulada.

H0: No existen diferencias significativas entre el sexo del profesorado (asesores académicos) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las dimensiones evaluadas para medir las competencias tecnológicas que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

Tabla 26. Rangos Medios de los profesores y profesoras según las dimensiones del instrumento (1= Hombre / 2= Mujer)

Ranks				
	68 - Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Técnicas	1	31	53,92	1671,50
	2	71	50,44	3581,50
	Total	102		
Pedagógicas	1	31	50,55	1567,00
	2	71	51,92	3686,00
	Total	102		
Sociales, Éticas y Legales	1	31	51,45	1595,00
	2	71	51,52	3658,00
	Total	102		
Gestión y Organización Escolar	1	31	52,81	1637,00
	2	71	50,93	3616,00
	Total	102		
Desarrollo Profesional	1	31	49,55	1536,00
	2	71	52,35	3717,00
	Total	102		
Aplicación de las TIC en la UNA	1	31	52,15	1616,50
	2	71	51,22	3636,50
	Total	102		
Comunicacionales	1	31	48,58	1506,00
	2	71	52,77	3747,00
	Total	102		

**Tabla 27.** Contraste U de Mann-Whitney en competencias tecnológicas del profesorado en función de su sexo para las dimensiones evaluadas (1= Hombre / 2=Mujer)

Test Statistics <sup>a</sup>							
	Técnicas	Pedagógicas	Sociales, Éticas y Legales	Gestión y Organización Escolar	Desarrollo Profesional	Aplicación de las TIC en la UNA	Comunicacionales
Mann-Whitney U	1025,500	1071,000	1099,000	1060,000	1040,000	1080,500	1010,000
Wilcoxon W	3581,500	1567,000	1595,000	3616,000	1536,000	3636,500	1506,000
Z	-,546	-,215	-,011	-,296	-,441	-,146	-,660
Asymp. Sig. (2-tailed)	,585	,830	,991	,768	,659	,884	,509

a. Grouping Variable: 68 - Sexo

Como se puede observar en la tabla 27, en cuanto a las dimensiones evaluadas en el instrumento, se verifica que las medias de los rangos no se alejan considerablemente; adicionalmente el nivel de significación es superior a la probabilidad de cometer el error alfa, por tal razón se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias entre hombres y mujeres para cada una de las dimensiones evaluadas en el cuestionario.

### 7.2.3 Diferencias entre las categorías académicas del profesorado

A continuación se presentará el análisis realizado en función de búsqueda de diferencias entre las distintas categorías académicas del profesorado y las competencias manifestadas en el cuestionario.

H0 (hipótesis nula): No existen diferencias significativas entre las categorías académicas del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas globales que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

H1 (hipótesis alternativa): Si existen diferencias significativas entre la titulación académica del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas globales que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

En la tabla 28 se presentan los resultados del contraste realizado, el estadístico utilizado fue el Kruskal-Wallis, el cual permite la comparación de más de dos muestras independientes:

Tabla 28. Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas globales del profesorado en función de su categoría académica (df= grados de libertad)

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Competencias Globales
Chi-Square	11,344
df	4
Asymp. Sig.	,023

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 69  
- Categoría académica

El análisis realizado permite evidenciar la existencia de diferencias significativas en cuanto a los niveles de competencia globales, para las categorías académicas del profesorado en relación con las dimensiones medidas por el instrumento, por esta razón se procederá a analizar con mayor profundidad con la finalidad de determinar cuáles son las que presentan diferencias. Véase la figura 8 y la tabla 29

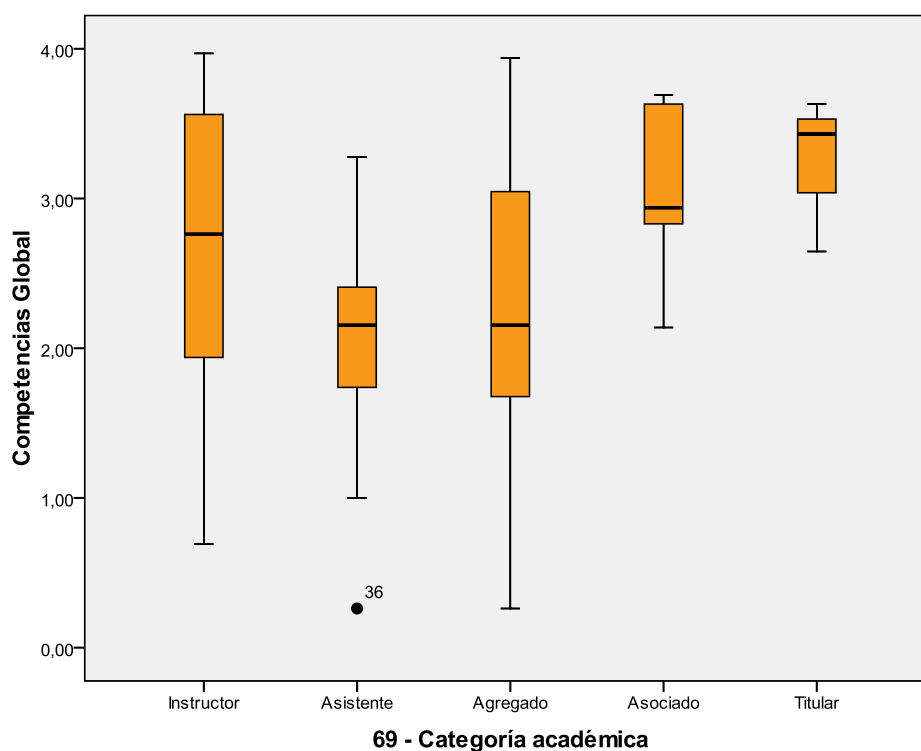


Figura 8. Comparación competencias globales según categoría académica

Tabla 29. Comparación de diferencias globales según categoría académica

		Descriptive Statistics		
69 - Categoría académica		N	Mean	Std. Deviation
Instructor	Competencias Global	52	2,7053	,91533
	Valid N (listwise)	52		
Asistente	Competencias Global	19	2,0445	,78456
	Valid N (listwise)	19		
Agregado	Competencias Global	23	2,2930	1,02686
	Valid N (listwise)	23		
Asociado	Competencias Global	5	3,0462	,64054
	Valid N (listwise)	5		
Titular	Competencias Global	3	3,2359	,52043
	Valid N (listwise)	3		

Al verificar la figura 8 y los resultados de la tabla 29, se observa que las categorías académicas que presentaron niveles de competencias tecnológicas cercanos a 3 “Más eficientes que la media”, son “Instructor”, “Asociado” y “Titular”, mientras que las categorías “Asistente” y “Agregado” manifestaron ser “Medianamente competentes” en cuanto al nivel de competencia tecnológica global.

#### **7.2.4 Diferencias entre las categorías académicas del profesorado y las percepciones de los mismos respecto a las dimensiones medidas por el instrumento**

Para el análisis de las diferencias entre la categoría académica del profesorado en relación con sus percepciones respecto a las diferentes dimensiones mediadas por el cuestionario, se utilizó el Contraste Kruskal-Wallis, el cual permite comparar más de dos muestras independientes.

H0 (hipótesis nula): No existen diferencias significativas entre las categorías académicas del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las dimensiones evaluadas para medir las competencias tecnológicas que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

H1 (hipótesis alternativas): Si existen diferencias significativas entre las categorías académicas del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las dimensiones evaluadas para medir las



competencias tecnológicas que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

Tabla 30. Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas del profesorado en función de su categoría académica para las dimensiones evaluadas (df= grados de libertad).

Test Statistics <sup>a,b</sup>							
	Técnicas	Pedagógicas	Sociales, Éticas y Legales	Gestión y Organización Escolar	Desarrollo Profesional	Aplicación de las TIC en la UNA	Comunicacionales
Chi-Square	9,349	10,953	10,160	9,111	12,970	8,706	14,456
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,053	,027	,038	,058	,011	,069	,006

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 69 - Categoría académica

Respecto a los resultados anteriores, se observa que existen diferencias significativas, por categorías académicas en las dimensiones, “Pedagógicas”, “Sociales, Éticas y Legales”, “Desarrollo Profesional” y “Comunicacionales”, por lo cual se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la alternativa con un riesgo alfa de error del 5%; posteriormente se procedió a realizar el análisis dentro de cada una de estas dimensiones con la finalidad de detallar el patrón de diferencia.

### a) Dimensión pedagógica (AP)

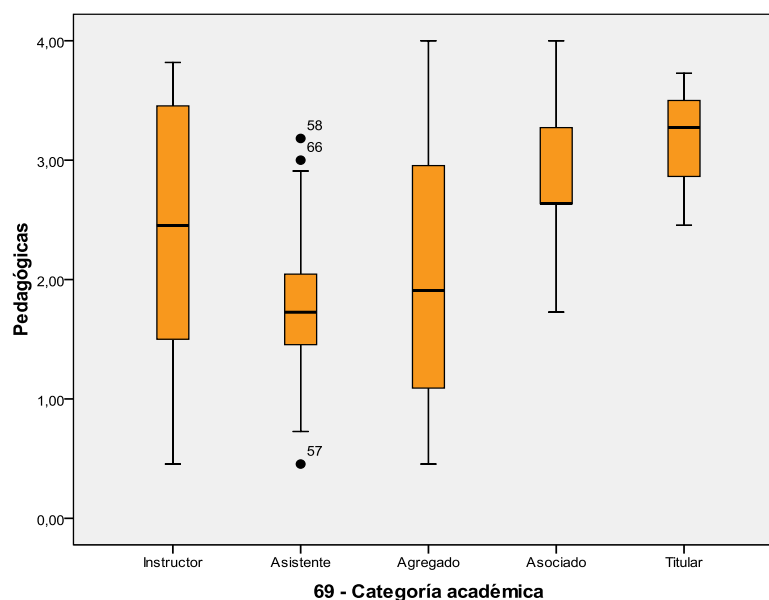


Figura 9. Comparación de la “Dimensión Pedagógicas (AP)” según categoría académica

Tabla 31. Comparación de la “Dimensión Pedagógicas (AT)” según categoría académica

69 - Categoría académica		N	Mean	Std. Deviation
Instructor	Pedagógicas	52	2,4738	,99314
	Valid N (listwise)	52		
Asistente	Pedagógicas	19	1,8134	,71932
	Valid N (listwise)	19		
Agregado	Pedagógicas	23	2,0079	1,11742
	Valid N (listwise)	23		
Asociado	Pedagógicas	5	2,8545	,84453
	Valid N (listwise)	5		
Titular	Pedagógicas	3	3,1515	,64496
	Valid N (listwise)	3		

Las categorías académicas que en promedio se mostraron “Más eficiente que la media” en función de sus competencias tecnológicas relacionadas con los aspectos pedagógicos son los escalafones “Asociado” y “Titular” siendo este último el que presentó mayor concentración respecto a esta afirmación. Los escalafones restantes se ubicaron en promedio en el nivel “Medianamente competente” dentro de esta dimensión, con un rango mayor de dispersión.

**b) Dimensión: Sociales éticas y legales (AS)**

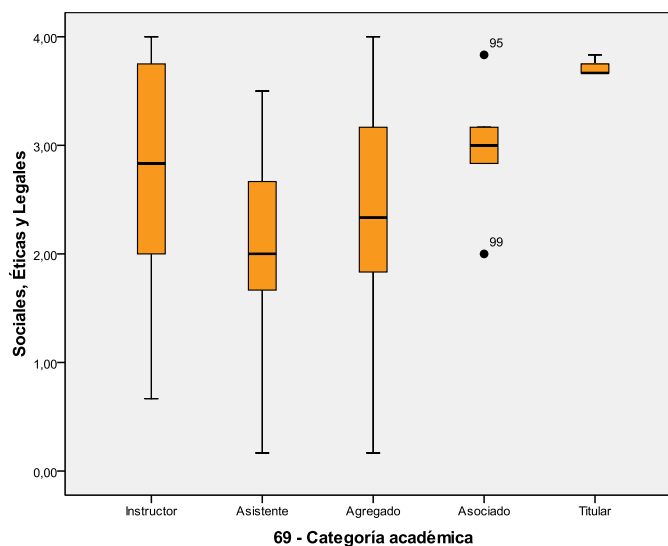


Figura 10. Comparación Dimensión “Sociales, Éticas y Legales” según categoría académica

Tabla 32. Comparación Dimensión: "Sociales éticas y legales" según categoría académica

69 - Categoría académica		N	Mean	Std. Deviation
Instructor	Sociales, Éticas y Legales	52	2,7500	1,06617
	Valid N (listwise)	52		
Asistente	Sociales, Éticas y Legales	19	2,0702	,93676
	Valid N (listwise)	19		
Agregado	Sociales, Éticas y Legales	23	2,3333	1,17314
	Valid N (listwise)	23		
Asociado	Sociales, Éticas y Legales	5	2,9667	,66039
	Valid N (listwise)	5		
Titular	Sociales, Éticas y Legales	3	3,7222	,09623
	Valid N (listwise)	3		

Respecto a la dimensión relacionada con competencias “Sociales, Éticas y Legales”, en promedio el profesorado con mayores niveles (cercanos a 4) son los que poseen la categoría “Titular” los cuales se consideran “Completamente competentes”, seguidos de los que son “Instructor” y “Asociado” que se ubican en promedio “Más competente que la media”, y las otras categorías se tienden a considerarse “Medianamente competente” en esta dimensión.

**c) Dimensión: Desarrollo profesional (ADP)**

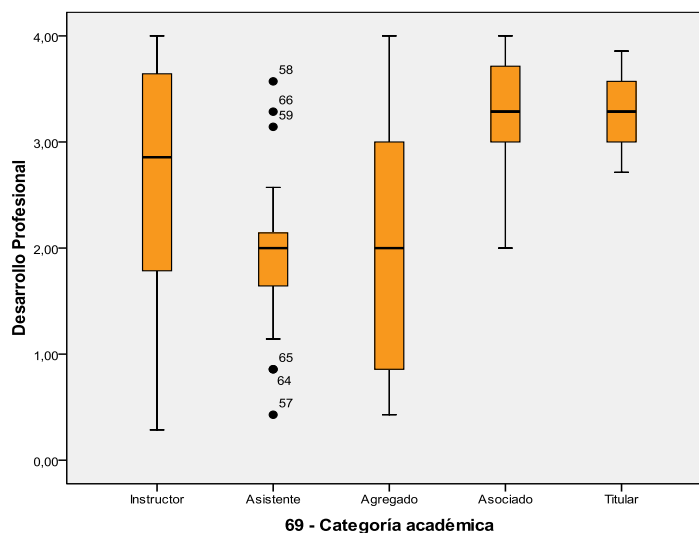


Figura 11. Comparación dimensión “Desarrollo profesional” según categoría académica

Tabla 33. Comparación dimensión “Desarrollo profesional” según categoría académica

69 - Categoría académica		N	Mean	Std. Deviation
Instructor	Desarrollo Profesional	52	2,6648	1,05582
	Valid N (listwise)	52		
Asistente	Desarrollo Profesional	19	1,9323	,81839
	Valid N (listwise)	19		
Agregado	Desarrollo Profesional	23	2,0621	1,23855
	Valid N (listwise)	23		
Asociado	Desarrollo Profesional	5	3,2000	,77328
	Valid N (listwise)	5		
Titular	Desarrollo Profesional	3	3,2857	,57143
	Valid N (listwise)	3		

Como se evidencia en la figura 11 y en la tabla 33, para la dimensión: “Desarrollo Profesional” se observa que las categorías académicas se segmentan en dos subgrupos, los que en promedio se consideran “Más competentes que la media” que son los escalafones “Asociado” y “Titular”, y los restantes se consideran en promedio “Medianamente competentes”, en los que cabe resaltar que la gran mayoría del profesorado clasificado como “Asistente” se concentra en este nivel de competencia.

#### d) Dimensión: Comunicacionales (AC)

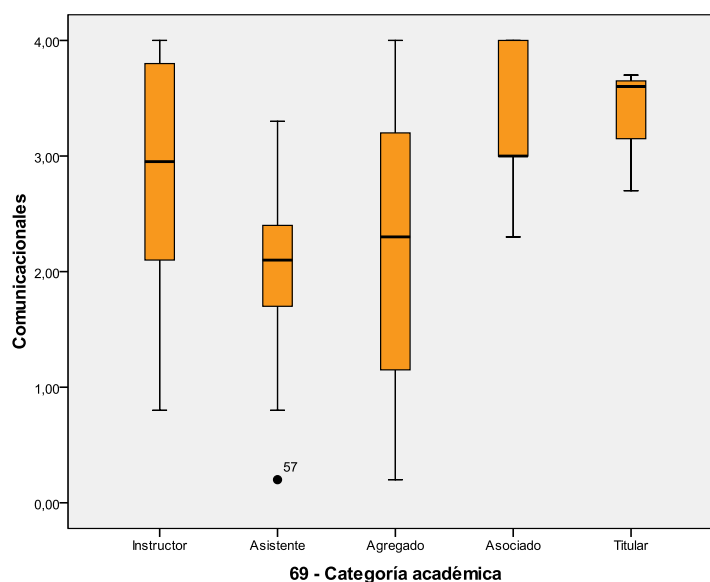


Figura 12. Comparación de “Comunicacionales” según categoría académica

Tabla 34. Comparación dimensión “Comunicacionales” según categoría académica

Descriptive Statistics				
69 - Categoría académica		N	Mean	Std. Deviation
Instructor	Comunicacionales	52	2,8327	,98950
	Valid N (listwise)	52		
Asistente	Comunicacionales	19	2,0474	,80303
	Valid N (listwise)	19		
Agregado	Comunicacionales	23	2,2087	1,17779
	Valid N (listwise)	23		
Asociado	Comunicacionales	5	3,2600	,73348
	Valid N (listwise)	5		
Titular	Comunicacionales	3	3,3333	,55076
	Valid N (listwise)	3		

Para finalizar el detalle de las dimensiones que tuvieron diferencias de valores respecto a las categorías académicas, para el caso de la dimensión “competencias comunicacionales, las categorías académicas “Titular”, “Asociado” e “Instructor” tienden a considerarse “Más competentes que la media” mientras que las categorías “Asistente” y “Agregado” se ubican en promedio cercanas a lo que se considera “Medianamente competente”.

### 7.2.5 Diferencias entre las percepciones del profesorado y su ubicación geográfica

Con la finalidad de determinar si existían diferencias entre las respuestas obtenidas por el profesorado respecto a su ubicación geográfica se aplicó el estadístico Kruskal-Wallis.

H0 (hipótesis nula): No existen diferencias significativas entre las ubicaciones geográficas del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas globales que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

H1 (hipótesis alternativa): Si existen diferencias significativas entre las ubicaciones geográficas del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas globales que manifiestan tener, con una probabilidad de cometer error alfa del 5%.

La tabla 35 muestra los resultados de este análisis:

*Tabla 35.* Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas globales de profesorado en función de su ubicación geográfica (df= grados de libertad)

	Competencias Global
Chi-Square	7,427
df	3
Asymp. Sig.	,059

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Región

Como se evidencia en los resultados del contraste realizado, no existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de competencia globales manifestadas por el profesorado en relación con la región geográfica de procedencia; por lo cual se asume la hipótesis nula con una probabilidad de error del 5%.

## 7.2.6 Diferencias entre la región geográfica de procedencia del profesorado en función de cada una de las dimensiones medidas en el cuestionario

Con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre las competencias que el profesorado dice tener en relación con su ubicación geográfica se aplicó el contraste Kruskal-Wallis.

*Tabla 36.* Contraste Kruskal-Wallis en competencias tecnológicas del profesorado en función de su ubicación geográfica para las dimensiones evaluadas (df= grados de libertad)

	Técnicas	Pedagógicas	Sociales, Éticas y Legales	Gestión y Organización Escolar	Desarrollo Profesional	Aplicación de las TIC en la UNA	Comunicacionales
Chi-Square	7,636	8,120	4,185	2,133	6,246	6,970	7,929
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,054	,044	,242	,545	,100	,073	,047

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Región

Los resultados expresados en la tabla 36 permiten evidenciar que existen diferencias significativas, por regiones en las dimensiones, “Pedagógicas”, y “Comunicacionales”, de igual forma se procederá a realizar el análisis dentro de cada una de estas dimensiones con la finalidad de detallar el patrón de diferencia.

**a) Dimensión: Pedagógicas (AP)**

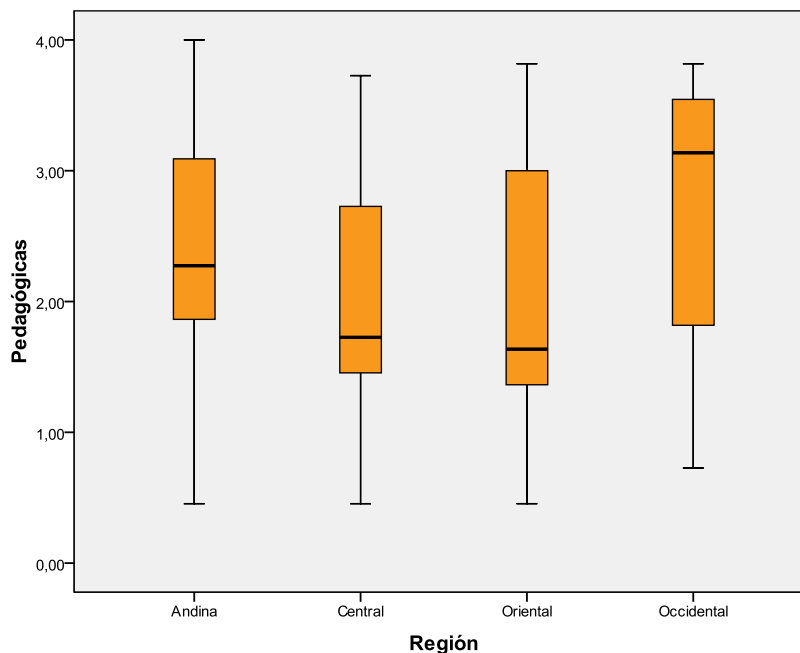


Figura 13. Comparación dimensión: “Pedagógicas” según región

Tabla 37. Comparación dimensión: “Pedagógicas” según región

Descriptive Statistics				
Región		N	Mean	Std. Deviation
Andina	Pedagógicas	24	2,4356	,95383
	Valid N (listwise)	24		
Central	Pedagógicas	21	2,0043	,90201
	Valid N (listwise)	21		
Oriental	Pedagógicas	35	2,0909	1,03229
	Valid N (listwise)	35		
Occidental	Pedagógicas	22	2,6942	1,02028
	Valid N (listwise)	22		

Tal y como se desprende de la figura 13 y la tabla 37, el profesorado que tiende en promedio a ser “Más eficiente que la media” en función de sus competencias tecnológicas relacionadas con la dimensión pedagógica, son los que se encuentran en la región “Occidental” mientras que el de las regiones restantes tienden a ser “Medianamente competente” en este ámbito.

**b) Dimensión: Comunicacionales (AC)**

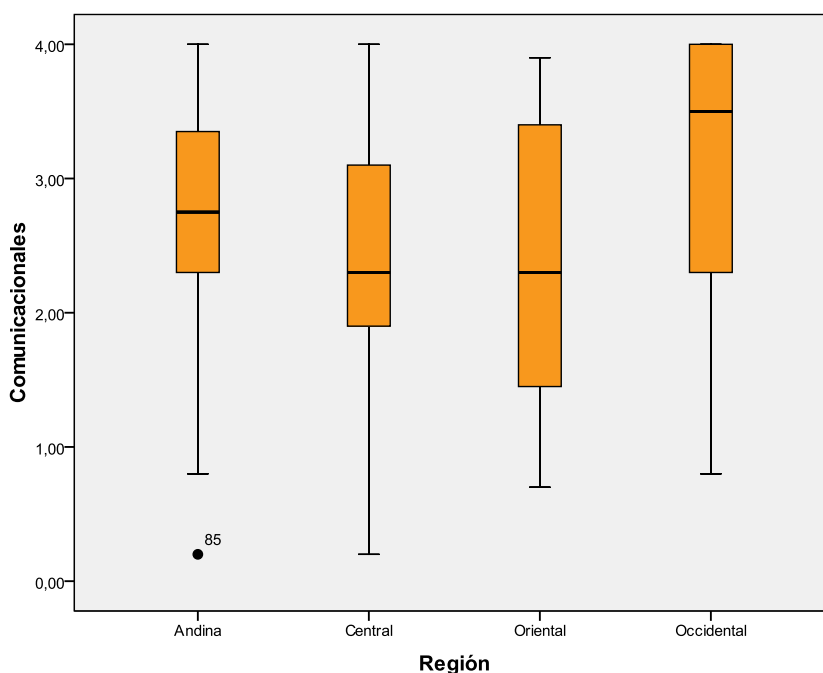


Figura 14. Comparación dimensión: “Comunicacionales” según región

Tabla 38. Comparación de dimensión: “Comunicacionales” según región

Descriptive Statistics				
Región		N	Mean	Std. Deviation
Andina	Comunicacionales	24	2,6792	,98200
	Valid N (listwise)	24		
Central	Comunicacionales	21	2,3333	,95673
	Valid N (listwise)	21		
Oriental	Comunicacionales	35	2,3857	1,05862
	Valid N (listwise)	35		
Occidental	Comunicacionales	22	3,0227	1,09062
	Valid N (listwise)	22		

Para finalizar el detalle de las dimensiones que tuvieron diferencias de valores respecto a las ubicaciones geográficas del profesorado, en relación con la dimensión “Comunicacionales”, se observa que las regiones “Andina” y “Occidental” indicaron tener niveles “Más eficientes que la media”, y las regiones “Central” y “Oriental” se ubican en promedio cercanas a lo que se considera “Medianamente competente”.





## **CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL DIAGNÓSTICO**

Realizar un diagnóstico de las competencias para el uso de las TIC en el profesorado asesor académico de la UNA es una necesidad sentida dado el auge de las mismas en la educación en general y en la EaD en particular. Partir de la realidad, de lo que se tiene, de las fortalezas y debilidades del profesorado, permitirá marcar el camino a seguir en la delimitación de un perfil de competencias acorde con las exigencias de la sociedad actual y por ende trazar áreas de formación.

En el objetivo específico 1 se planteó realizar el diagnóstico de las competencias para el uso de las TIC que poseía el profesorado asesor académico de las carreras de Educación de la UNA, del análisis realizado se pueden realizar las siguientes inferencias:

1. Se logró determinar que por lo general el profesorado se siente más eficiente que la media” en el caso de las dimensiones: “Técnicas”, “Sociales, Éticas y Legales”, “Gestión y Organización Escolar”, “Aplicación de las TIC en la UNA” y “Comunicacionales”.
2. Se logró determinar que el profesorado se evalúa como medianamente competente en las dimensiones “De desarrollo profesional” y “Pedagógicas”. Estos resultados son de gran interés dado que más importante que el manejo de tecnologías, per se, es el uso de estrategias pedagógicas. Así mismo, las competencias para mantenerse actualizado y autogestionar procesos formativos son de gran relevancia para garantizar un actuar competente con el uso de las tecnologías.
3. En los aspectos técnicos, aunque se encontró que en general se sienten más competentes que la media, el profesorado se siente menos eficiente en cuestiones relativas al diseño, creación y modificación de hojas de cálculo, creación de imágenes y gráficos, creación de presentaciones multimedia; modificación de imágenes, diseño, publicación y mantenimiento de páginas web.
4. De igual modo aunque en los resultados globales el profesorado se manifiesta más competente que la media en los aspectos de gestión y

organización escolar, se consideran menos eficientes en lo relacionado con saber explicar las ventajas y limitaciones de los computadores para almacenar, organizar y seleccionar información; y para la elaboración y manejo de bases de datos.

5. En relación con las competencias para el uso de las TIC en la UNA (AUNA), en los resultados globales el profesorado se considera más eficiente que la media, no obstante, se manifiesta menos competente para acceder a su expediente académico en la base de datos del Sub programa de Supervisión Académica Regional y para crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual (Moodle) de la UNA.
6. Se encontró que el profesorado se considera medianamente competente en los aspectos pedagógicos, considerándose menos competente en los relacionados con el uso de la video conferencia, diseño de actividades en línea para complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el estudio de casos.
7. El profesorado se siente menos competente en los aspectos éticos, sociales y legales relacionados con la comprensión de las implicaciones legales y éticas del uso de licencias y software; para saber juzgar y hacer aportaciones respecto al cumplimiento de aspectos legales y éticos de la información en la web.
8. En relación con los aspectos de desarrollo profesional se siente menos competentes para participar en sitios y comunidades relacionadas con su disciplina científica.
9. Se encontró que el profesorado se siente menos competente en los aspectos comunicativos relacionados con habilidades para amenizar y moderar entornos virtuales de aprendizaje.

En lo relacionado con la determinación de diferencias según el sexo del profesorado se encontró:

1. A pesar del predominio de población femenina (69.61 %), los resultados permitieron inferir que no existen diferencias significativas entre el sexo del profesorado (asesor académico) del área de Educación de la Universidad

Nacional Abierta respecto a las competencias tecnológicas que manifiestan tener.

En cuanto a la determinación de diferencias según la categoría académica del profesorado se puede concluir:

1. Se encontró que el profesorado de los escalafones más altos “Asociado” y “Titular” presentan mayores niveles de competencias pedagógicas.
2. Se encontraron diferencias entre el escalafón del profesorado y las competencias Sociales, Éticas y Legales. Siendo el profesorado de la categoría académica titulares, quienes se manifiestan como completamente competentes.
3. En relación con los aspectos de Desarrollo profesional se encontraron diferencias siendo el profesorado “Asociado” y “Titular” quienes presentan mayor nivel de competencia.
4. Se encontraron diferencias relacionadas con los aspectos comunicacionales en el profesorado ubicado en los escalafones “Titular”, “Asociado” e “Instructor” quien se manifiestan más competentes que la media.

Para el caso de la determinación de diferencias según las diferentes regiones geográficas en las cuales se desempeña el profesorado se encontró que:

1. No existen diferencias entre la región geográfica de procedencia del profesorado y los niveles de competencias globales manifestadas. No obstante, en el análisis por dimensiones, se encontraron diferencias en las dimensiones pedagógicas y comunicacionales. El profesorado de la Región Occidental (Zulia, Falcón, Yaracuy, Lara y Portuguesa) se manifestó más competente que la media en la dimensión pedagógica. Las regiones restantes se ubican en medianamente competentes respecto a esta dimensión.
2. Se concluyó que en la dimensión “comunicacionales” el profesorado de las Regiones Andina (Táchira, Mérida, Trujillo, Apure y Barinas) y Occidental (Zulia, Falcón, Yaracuy, Lara y Portuguesa), se muestra más competente que la media”. Mientras que el de las regiones Central (Carabobo, Aragua, Guárico, Cojedes, Metropolitano) y Oriental (Delta Amacuro, Nueva

Esparta, Bolívar; Anzoátegui, Monagas, Amazonas y Sucre), se considera medianamente competente.

Otras conclusiones derivadas del análisis:

1. La participación del profesorado se considera relativamente alta dado que se obtuvo la contribución de casi el 100% de los Centros Locales. Como se detalló anteriormente solamente el CL Delta Amacuro no tuvo representación. No obstante, los resultados no se vieron alterados, de hecho la región Oriental a la cual pertenece dicho CL presentó el mayor porcentaje de participación con un 34.31%.
2. Un dato interesante es que la participación más baja fue de la Región Central (Carabobo, Aragua, Guárico, Cojedes, Metropolitano) 20.59%. Llama la atención sobre todo porque en esta región se encuentran los CL de las ciudades más importantes del país incluyendo la capital de la República. Es un dato significativo por cuanto se suele creer que en la región central es más viable implementar las TIC dadas las características socioeconómicas y de desarrollo de las telecomunicaciones y las consecuentes posibilidades de conexión en las mismas. Paradójicamente, la región con mayor participación fue la Oriental (Delta Amacuro, Nueva Esparta, Bolívar; Anzoátegui, Monagas, Amazonas y Sucre), en esta región se encuentran las ciudades más distantes de la Capital del país y con las menores posibilidades de conexión. Lo que permite inferir que el factor motivacional y la disposición personal del profesorado es fundamental para efectuar cualquier innovación con el apoyo de tecnologías.

En relación con el instrumento:

1. La adaptación del instrumento para el diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado diseñado por Cabero, Llorente et al. (2010) es en sí mismo un hecho de gran importancia ya que permitió validar el instrumento en otros contextos guiados por el principio de economía. En consecuencia, más importante que crear y multiplicar instrumentos, se aprovechó la posibilidad de adaptar, validar y aplicar un instrumento diseñado por otros investigadores. Cabe destacar que el instrumento original poseía un alto grado de fiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.976,

mientras que el instrumento adaptado por su parte, presentó también un alto grado de confiabilidad  $\alpha = 0.967$ .

2. En los resultados globales, tanto de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla, como de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2009 y 2010 respectivamente, el profesorado se muestra moderadamente competente para la incorporación de las TIC en su práctica profesional de la enseñanza. En el caso de la UNA, se observó que en los resultados globales el profesorado del Área de Educación se considera más competente que la media en la aplicación de las TIC. Sólo en las dimensiones “pedagógicas” y de “Desarrollo profesional” se consideran moderadamente o medianamente competentes. Podría inferirse que a pesar de las diferencias de contexto, el profesorado no se considera ineficiente para la aplicación de las TIC, pero tampoco completamente competentes. Así mismo, en ambos contextos de aplicación, los docentes se muestran menos competentes para usar estrategias pedagógicas con TIC. Este aspecto es de gran relevancia pues orienta a los administradores educativos y entes de decisión hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos formativos.

De las conclusiones expuestas se derivan algunas implicaciones importantes:

- a. Aunque en los resultados globales el profesorado se manifiesta “más competente que la media” en un análisis más detallado de los resultados se detectan debilidades en aspectos específicos de cada una de las dimensiones analizadas en el instrumento. Estos resultados indican un camino formativo a seguir para lograr que el profesorado desarrolle este tipo de competencias.
- b. En relación con la dimensión técnica, aunque el profesorado se muestra competente en el uso de la ofimática se requiere capacitación en el diseño de hojas de cálculo, gráficos, presentaciones multimedia, diseño de páginas web, diseño y manejo de bases de datos. El manejo de este tipo de recursos podría contribuir a la mejora de la asesoría académica en línea y mejorar las posibilidades del profesorado para presentar a los estudiantes información complementaria en diferentes formatos.

- c. Se observa la necesidad de formar al profesorado en las implicaciones éticas y legales del manejo de la información, así como sobre licenciamiento de contenidos, ya que se muestran poco competentes en estos aspectos.
- d. Se detecta la necesidad de explicar al profesorado la importancia de desarrollar competencias para acceder a su expediente académico en la base de datos del Sub programa de Supervisión Académica Regional. La Universidad debería impulsar una campaña para mantener una base de datos única del profesorado.
- e. Aunque el papel del profesorado asesor académico no está relacionado directamente con la creación de materiales educativos, se detecta la necesidad de capacitarlo para crear materiales de apoyo de las diferentes asignaturas. Este aspecto es particularmente relevante si se toman en cuenta las posibilidades de contextualización de la oferta académica según las necesidades de las regiones, de acuerdo a las demandas del proceso de transformación universitaria propuesta por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2012c), según el cual la oferta académica debe responder a las necesidades regionales y atender específicamente a la realidad del contexto como bien lo señalan los principios de Municipalización y Territorialización “Es una política de educación universitaria hacia lo regional, hacia lo local, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades” (Ministerio del poder Popular para la Educación Universitaria, 2012c, p.15)
- f. Atrae la atención que el profesorado se considere medianamente competente en la dimensión pedagógica, no maneja estrategias pedagógicas con TIC, no trabaja con estudios de casos, no posee las habilidades para moderar espacios virtuales de aprendizaje, ni para moderar una sesión de videoconferencia. Es de vital relevancia orientar los esfuerzos formativos hacia el uso pedagógico de las TIC.
- g. En el orden de ideas del punto anterior, la UNA debe promover la formación para el uso pedagógico de las TIC desde el pregrado universitario y a través de cursos de ampliación que permitan a los estudiantes de las carreras de

educación y a docentes en ejercicio, apropiarse de estos conocimientos y habilidades tan necesarias para su desempeño profesional.

- h. Se evidencia la necesidad de promover la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje y concientizar al profesorado de la importancia que este tipo de acciones tiene para su desarrollo profesional. En el caso de la UNA se tiene como potencialidad que es una gran comunidad de profesionales dispersa por todo el territorio nacional. Trabajar en equipo, conformar grupos de trabajo y de investigación, promover la creación de grupos en línea con participación del profesorado de otras universidades o incluirse en grupos profesionales existentes.
- i. Finalmente, es importante destacar que los resultados obtenidos responden a las dimensiones competenciales establecidas por Cabero, Llorente et al. (2010) y que las asumimos como válidas para la determinación del estado real en que se encuentra el profesorado en relación con las competencias tecnológicas. No obstante, en los objetivos que prosiguen, se tiene previsto mediante un análisis interpretativo desde el contexto latinoamericano, determinar las competencias que el docente universitario debería poseer y que permitiría validar o complementar las dimensiones competenciales propuestas por los autores en referencia.





## **CAPÍTULO 9. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA (FASE II INTERPRETATIVA EMERGENTE)**

Esta fase consistió en el análisis interpretativo de las 39 ponencias seleccionadas y de las catorce entrevistas realizadas a informantes claves con el fin de abordar lo planteado en los objetivos de investigación 2 y 3, los cuales se presentan a continuación:

Objetivo específico 2: Analizar las competencias para el uso pedagógico de las TIC a partir de las prácticas expuestas por docentes universitarios en congresos nacionales e internacionales.

Objetivo específico 3: Analizar las competencias para el uso pedagógico de las TIC a partir de la visión de un grupo de expertos de universidades venezolanas.

Es importante señalar que la investigadora ha abordado la temática de las competencias docentes para el uso de las TIC en dos investigaciones previas; la primera como parte del trabajo de investigación tutelado para obtener el Diploma de Estudios Avanzados en el año 2009, mediante un diagnóstico del profesorado del área de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. Posteriormente se realizó un primer análisis interpretativo con enfoque de estudio de casos, a partir de las ponencias que se emplean en este estudio, el cual fue presentado como trabajo de ascenso en la Universidad Nacional Abierta en el año 2012.

De manera que las interpretaciones y hallazgos presentados en 2012 permanecen vigentes en esta investigación, se ha profundizado en algunos aspectos, que son los que aquí se muestran, ya que son insumos de gran importancia que permiten acercarse a la comprensión que tiene el profesorado respecto al uso de las TIC en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje; y permiten además realizar la tan necesaria triangulación de datos para validar las interpretaciones.

Tal y como se expuso en el apartado de consideraciones metodológicas, los objetivos planteados indujeron a considerar como camino a seguir el paradigma cualitativo, interpretativo emergente, con enfoque de estudio de casos. En tal sentido se analizaron las competencias deseables para el uso de las TIC a partir de las experiencias que narran prácticas pedagógicas con TIC expuestas por docentes universitarios en ponencias presentadas en Congresos Nacionales e Internacionales y desde la perspectiva

de un grupo de docentes considerados informantes claves por su experiencia en este ámbito. Es decir, no se realizaron generalizaciones, ni se explicaron causas o relaciones causales, sino que se asumió una postura abierta a la información presente tanto en las entrevistas, como en las ponencias, con la finalidad de encontrar significados a partir de la interpretación de los mismas.

## **9.1 Definición de la Unidad de Análisis (UA)**

Según Bisquerra (2000) la unidad de análisis (UA) es la entidad que se intenta analizar; Rodríguez, Gil y García, (1996) por su parte, hacen mención a la posibilidad de definir una o varias unidades de análisis dependiendo de la realidad que se desea analizar. En este sentido, dado que la información a manejar se encuentra en formato de texto y que el método de análisis a utilizar es el análisis de documentos, hemos delimitado como UA el párrafo. No obstante, no se codificaron todos los párrafos que conforman las ponencias, sino aquellos en los cuales lo descrito por el profesorado respondía a las preguntas de investigación o permitía una mejor comprensión del tema de estudio. En palabras de Stake (1999), “Casi con toda seguridad, los datos recogidos serán muchos más de los que se puedan analizar. Después de realizar un gran número de buenas observaciones, es importante identificar las mejores y prescindir de las demás” (p.77).

## **9.2 Método de análisis**

El método adoptado fue el análisis de documentos; para Simons (2011), la elección del método debe estar orientada por el potencial del mismo para informar acerca de las preguntas de investigación. Según la citada autora los documentos escritos dan pistas acerca de las creencias y actitudes de quien los escribe, de modo que este método permite “describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas” (p. 97).

El análisis de documentos se ha utilizado menos que la observación y la entrevista para el análisis cualitativo; Simons, (2011) arguye que es un método que aún no ha sido explotado en toda su potencialidad en el estudio de casos. De hecho en la literatura revisada se toca muy someramente lo concerniente a este método en relación con la exhaustiva descripción de la entrevista, la observación y el análisis de documentos visuales como la fotografía (Flick, 2007; Simons, 2011; Stake, 1999).

Sin embargo, Flick (2007) señala que en la investigación cualitativa los métodos de recogida de información, como la entrevista y la observación, terminan produciendo datos en forma de texto y es a partir de estos textos que se realiza la interpretación. En este sentido, el formato de las ponencias eran originalmente documentos de texto, mientras que las entrevistas fueron llevadas a formato de texto para su posterior análisis.

Respecto a las ponencias, las consideraciones tomadas en cuenta para justificar el uso de las mismas son la expuestas por Simons, (2011), respecto al carácter amplio que se debe tener al seleccionar documentos; para la autora la importancia no radica en el tipo de documento, sino en la capacidad del escrito para aportar información sobre el escenario o tema de estudio, tanto un folleto como un documento legal, pueden ser tomados en cuenta siempre y cuando contribuyan al análisis del tema.

Tenemos varios motivos que justifican la selección del análisis de documentos como método para recopilar la información:

1) la disponibilidad de gran cantidad de ponencias en las cuales los docentes plasman sus experiencias en relación con sus prácticas mediante el uso de las TIC;

2) el carácter de buenas prácticas que subyace en las ponencias, es decir, cuando el profesorado lleva una ponencia a un congreso lo hace con la finalidad de compartir con la comunidad de investigadores sus prácticas, innovaciones y hallazgos, los cuales considera positivos y un aporte para la comunidad; de allí que sistematizar estos aportes, analizarlos e interpretarlos genera mayor conocimiento sobre el tema;

3) se tiene acceso a las ponencias en formato pdf, lo cual es una gran oportunidad para sacar el máximo provecho al material documental disponible;

4) las ponencias dan cuenta de acciones empíricas llevadas a cabo por los docentes en los contextos en que se desenvuelven, es decir, no son meramente teóricas, sino que narran acciones concretas que los docentes realizan en relación con el tema de estudio.

La decisión de seleccionar el análisis de documentos se derivó precisamente del potencial de las ponencias como fuente de información válida para acercarnos al tema de las competencias del profesorado para el uso de las TIC en su práctica educativa. Extraer de la narración de experiencias de las ponencias ¿qué hacen los docentes?, ¿cómo lo hacen?, ¿bajo qué condiciones?, ¿con qué actitud? y ¿qué resultados evidencian?, permitió obtener un conocimiento empírico del tema a partir de las

experiencias del profesorado, y generar un conjunto de conocimientos para enriquecer los ya existentes sobre el tópico en cuestión.

En relación con el objetivo 3, el método utilizado para la recolección de la información fue la entrevista abierta en profundidad a catorce informantes claves. Para la selección de los sujetos, nos acogimos a los planteamientos de González (2007), quien señala que el investigador irá definiendo los grupos o los sujetos de estudio según las necesidades que vayan apareciendo en el curso de la investigación y que lo primero que debe hacerse antes de seleccionar a los sujetos es “implicarse en el campo, observar, conversar y conocer, de forma general, aspectos del contexto en que la investigación será desarrollada” (p.80).

En este sentido, la investigadora realizó tres acciones que le permitieron ubicar personas significativas para la selección de los sujetos de investigación. Una primera aproximación al contexto de estudio fue a través de la participación en eventos nacionales e internacionales que permitieran identificar personas claves relacionadas con la temática; así surgieron los primeros contactos con conferencistas y organizadores de eventos, de quienes se obtuvo los correos electrónicos para establecer comunicación con ellos. Un segundo modo de contactar especialistas en el tema, fue a partir de estos primeros quienes facilitaron nombres y correos electrónicos de otras personas que trabajan en el tema; y un tercer modo consistió en la revisión de trabajos de investigación en la UNA, específicamente trabajos de ascenso sobre el tema de las TIC en los que se encontraron algunos nombres claves de docentes de la UNA que trabajan en esta línea de investigación.

En el contexto planteado, después de un período de aproximadamente un año de asistencia a eventos, se establecieron algunos rasgos o características que debían poseer las personas que se considerarían informantes claves para este estudio, las cuales se presentan a continuación: 1) ser profesor o profesora de universidad con al menos cinco años de experiencia, 2) utilizar las TIC en los procesos de enseñanza que desarrolla en su universidad, 3) participar en eventos nacionales y/o internacionales en carácter de conferencista o ponente; 4) tener investigaciones en la temática de las TIC en el ámbito educativo; 5) tener publicaciones en revistas arbitradas sobre la temática; 6) conocer el sistema de educación a distancia.

Una vez caracterizada la población a estudiar, se consideró importante tomar en cuenta que no todo el profesorado posee todas las características y que por lo tanto se debía atender a la naturaleza de la realidad y del contexto en que estos sujetos se mueven, de manera que se estableció que era suficiente que al menos tuvieran tres de las características señaladas, siendo la característica “profesorado del sector universitario con al menos cinco años de experiencia” obligatoria en todos los casos seleccionados.

De manera que los sujetos de investigación que en lo sucesivo denominaremos informantes claves se configuró de la siguiente manera: catorce (14) docentes universitarios con más de cinco años de experiencia que utiliza las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La decisión respecto al uso de la entrevista para recolectar información se derivó de la pertinencia de esta técnica, la cual “pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Alonzo, 1995, p. 228). En este sentido “el empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada...” (Alonzo, 1995, p 229).

Un aspecto importante de la entrevista y al cual alude el autor en referencia, es el concerniente a la interacción verbal que se fundamenta en la apertura de los sujetos a la comunicación, y que requiere ser regulada por un “mínimo marco” definido como “un guion temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción” (p. 234). La función del guion es facilitar que el entrevistado aporte información sobre las temáticas que interesan al investigador. En ningún caso, este guion constituye un cuestionario arbitrario y cerrado que funciona a manera de interrogatorio, es una guía que permite asegurar que se obtendrá del entrevistado, información sobre todos los tópicos planteados en los objetivos de investigación.

En el caso particular de esta investigación, el guion utilizado por la investigadora consistió en la consideración de una idea central, siguiendo los planteamientos de Leal (2012) respecto a la importancia de no hacer una serie de preguntas al entrevistado que le impidan expresarse libremente. Una vez establecido un adecuado clima y habiendo indicado brevemente al entrevistado el propósito de la investigación se le expuso el

siguiente planteamiento: Desde su experiencia con el uso de las TIC en la mediación de los aprendizajes, ¿cuáles cree usted son las competencias que un docente debe desarrollar para usar de manera eficiente las TIC?

De modo que la entrevista a pesar de contar con un guion se caracterizó por ser abierta, mediante una dinámica conversacional, al respecto, traemos a colación los planteamientos de Martínez (2007), quien señala que la entrevista ha de asumir la forma de un dialogo coloquial, debe ser flexible y dinámica. En este sentido, la entrevista realizada permitió a entrevistador y entrevistado conversar acerca de un tópico específico a partir de las experiencias del entrevistado, con total libertad para exponer sus opiniones respecto a los tópicos generales planteados por el entrevistador.

En este orden de ideas es oportuno traer a colación los argumentos planteados por Alonso (1995), respecto a las bondades de la entrevista para el acercamiento a lo ideal o al deber ser, pues permite descifrar o descubrir a partir de la experiencia individual de los sujetos implicados aquellos rasgos deseables en relación con un tema, en palabras del autor “la actitud de ciertos individuos encarna, con toda su riqueza, el modelo ideal de una determinada actitud, mucho menos cristalizada en la *media* del colectivo de referencia” (p.237).

Se procedió a realizar las entrevistas mediante dos modalidades, a) presencial cara a cara y b) a distancia mediada por la herramienta Skype. Esta segunda modalidad se utilizó debido a la dispersión geográfica en que se encontraban las personas seleccionadas, cabe señalar que se utilizó audio y video, de manera que se pudo establecer el tan necesario contacto visual entre entrevistado y entrevistador. Solo en dos entrevistas no se pudo conectar video por la lentitud de la conexión a internet.

### **9.3 Procedimiento de análisis e interpretación**

Es importante señalar que los procesos de análisis e interpretación no son lineales, y que no existe un momento determinado en que se inicia el análisis o la interpretación, sino que estos se dan a veces en forma simultánea o cíclica; el investigador en el ir y venir sobre los datos va descubriendo conexiones, otorgando sentido y conociendo en profundidad el caso que estudia (Simons, 2011; Stake, 1999). Análisis e interpretación implican la estructuración de la información en la mente del

investigador; en la aproximación a los datos objeto de estudio buscando dar sentido al todo (Martínez, 2004; Stake, 1999).

El análisis consiste en organizar las primeras impresiones buscando su sentido, consiste en poner algo aparte, extraer impresiones y observaciones (Stake, 1999); de manera que al hablar de análisis debemos hacer referencia a los procedimientos (codificación, clasificación, mapeo) o cualquier otro, utilizado para la organización y comprensión de los datos. “Suele ser un proceso inductivo informal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se pueden clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso” (Simons, 2011, p.165).

Flick (2007) se refiere a la codificación abierta como una estrategia que permite asignar *códigos* con la finalidad de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos, pudiendo resultar cientos de códigos que expresan conceptos. Posteriormente el investigador debe proceder a categorizar, esto es, agrupar estos códigos en “en torno a fenómenos descubiertos en los datos que son particularmente relevantes para la pregunta de investigación” (p.195).

La interpretación por su parte, implica devolver a su sitio lo que se ha sacado aparte pero cargado de significado, la intención de la interpretación es entender el caso, entender a las personas que están detrás de los casos (Stake, 1999). La interpretación se refiere a la comprensión que el investigador obtiene a partir del tratamiento (análisis) de los datos. “La interpretación es un proceso cognitivo e intuitivo altamente especializado, y suele requerir una completa inmersión en los datos...” (Simons, 2011, p. 166); las interpretaciones por derecho propio son un factor elemental en los estudios de caso, ya que permiten al investigador entender el caso a la luz de los hallazgos que se van descubriendo.

Se asumió una interpretación a nivel descriptivo endógeno, la cual consiste en presentar

Una descripción generada desde adentro. Aquí la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos (Martínez, 2004, p. 274).



Para el análisis tanto de las ponencias como de las entrevistas, se siguieron los pasos planteados en el apartado metodológico: a) codificación abierta, b) suma categórica e interpretación directa, c) correspondencia y modelos, y d) generalizaciones naturalistas (Simons, 2011; Stake, 1999).

En este sentido, la fase de codificación consistió en extraer códigos o palabras claves, segmentando así la información mediante un proceso de análisis; emergieron en total 185 códigos que aludían a la variable de estudio. En segundo término se procedió a aglutinar o sumar estos códigos buscando sentido a los datos, mediante el procedimiento de suma categórica, se evidenció la emergencia de cinco (04) categorías a partir de las ponencias, y cuatro (04) categorías de las entrevistas; en total ocho (08) categorías con sus respectivas sub categorías, las cuales se fueron formando mediante la valoración de la correspondencia existente, la cual consiste en comparar y relacionar las categorías encontradas en los diferentes casos analizados; cabe destacar que los procesos de categorización, correspondencia e interpretación se desarrollan de forma muy estrecha y cíclica.

La fase de interpretación consistió en dar sentido a los hallazgos, a la luz de los mismos datos y de la fuerza con que estos se manifiestan en la correspondencia de modelos. Alfonzo (2010) destaca que en investigación cualitativa de estudio de casos, el investigador se vale de la visión de quienes participan en la investigación. Esas visiones constituyen interpretaciones personales de la realidad, las cuales son posteriormente interpretadas por el investigador, mediante interpretaciones también personales. Por lo que se hace necesario tomar en cuenta el criterio de relatividad “para establecer que unas interpretaciones son mejores que otras, debido, por ejemplo, a la experiencia del informante o que aportan mayores luces para comprender el caso que se investiga” (p. 217).

En este sentido, en las investigaciones de estudio de casos se realizan descripciones abiertas que representan las percepciones o puntos de vista de los participantes, sobre aspectos específicos de la realidad permitiendo al lector estar de acuerdo o no con las interpretaciones propuestas. Para Stake (1999) estas interpretaciones reciben el nombre de asertos, los cuales según Alfonzo (2011) se hacen más sólidos mientras más evidencias los avalen, esto es, mientras tales asertos se encuentren en distintos casos, lo cual se evidencia como dijimos anteriormente mediante la correspondencia.

La exposición de estas fases pareciera expresar la idea de linealidad, debemos aclarar que no es así, se han presentado de este modo con fines organizativos de la información, no obstante, en la realidad del proceso investigativo las fases se dan de forma cíclica, en el rol de investigadores hemos realizado un trabajo de ir y venir sobre los datos, hemos realizado clasificaciones y denominaciones que posteriormente han debido revisarse a la luz de las evidencias de los mismos datos.

En la figura 15 se muestra gráficamente el procedimiento de análisis de datos:

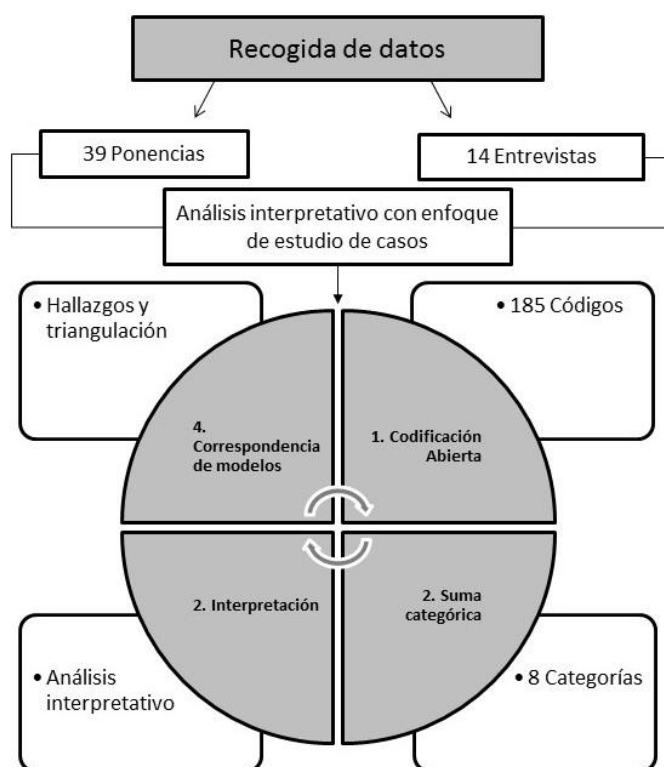


Figura 15. Proceso de análisis cualitativo de ponencias y entrevistas

## 9.4 Categorización

Siguiendo los planteamientos de Martínez (2007), no se establecieron hipótesis ni categorías apriorísticas sino que se permitió que estas emergieran a partir de la información presente, en este caso, en las ponencias. El citado autor insta a “alejarse todo lo que no emerge” (p. 66), es decir, apartarnos de nuestras preconcepciones, conocimientos, tendencias, prejuicios, como único camino para realizar una aproximación, desde la reflexión, a las categorías implícitas en la narración de las experiencias.

Para Martínez (2007) la categorización consiste en clasificar las partes en relación con el todo, asignar categorías o clases significativas, ir integrando y reintegrando. “Categorizar es clasificar, conceptualizar, o codificar con un término o expresión que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva) el contenido de cada unidad temática o unidad de sentido...” (p. 69).

## 9.5 Categorización de las ponencias

Para el desarrollo del proceso de categorización se empleó el software científico Atlas ti 6. En primer lugar, se procedió a crear la Unidad Hermenéutica (UH) bajo la denominación: Competencias deseables asesoría académica. En segundo término, una vez creada la UH se asignaron o se subieron las 39 ponencias que constituían los casos para su posterior codificación; En tercer lugar, se inició el proceso de codificación abierta, el cual consistió en seleccionar los fragmentos del material que representaban datos de interés para el análisis; el programa asigna una numeración en orden ascendente a cada fragmento, que se denominan “quotes” o “citas”. Es así como por ejemplo la primera cita de la primera ponencia se codificará de la siguiente manera P: 1:1.

A partir de la codificación de las primeras ponencias fueron apareciendo palabras claves tales como: comunicación, apoyo al estudiantado, formación, uso didáctico de las TIC, herramientas, redes sociales, actitud, apoyo institucional entre otras. Esta primera aproximación permitió vislumbrar o emerger algunas ideas sobre las cuales giraban los datos expresados por el profesorado, sin embargo, aún resultaba muy pronto para lograr percibir la emergencia de las categorías que orientarían el análisis.

Véase la figura 16, a la izquierda se muestra el documento subido a la UH, en este caso la primera ponencia subida con el código asignado P: 1. A la derecha se observan los códigos que la investigadora va asignando de manera abierta a lo planteado en los párrafos o Unidades de Análisis (estos códigos constituyen la codificación abierta o axial).

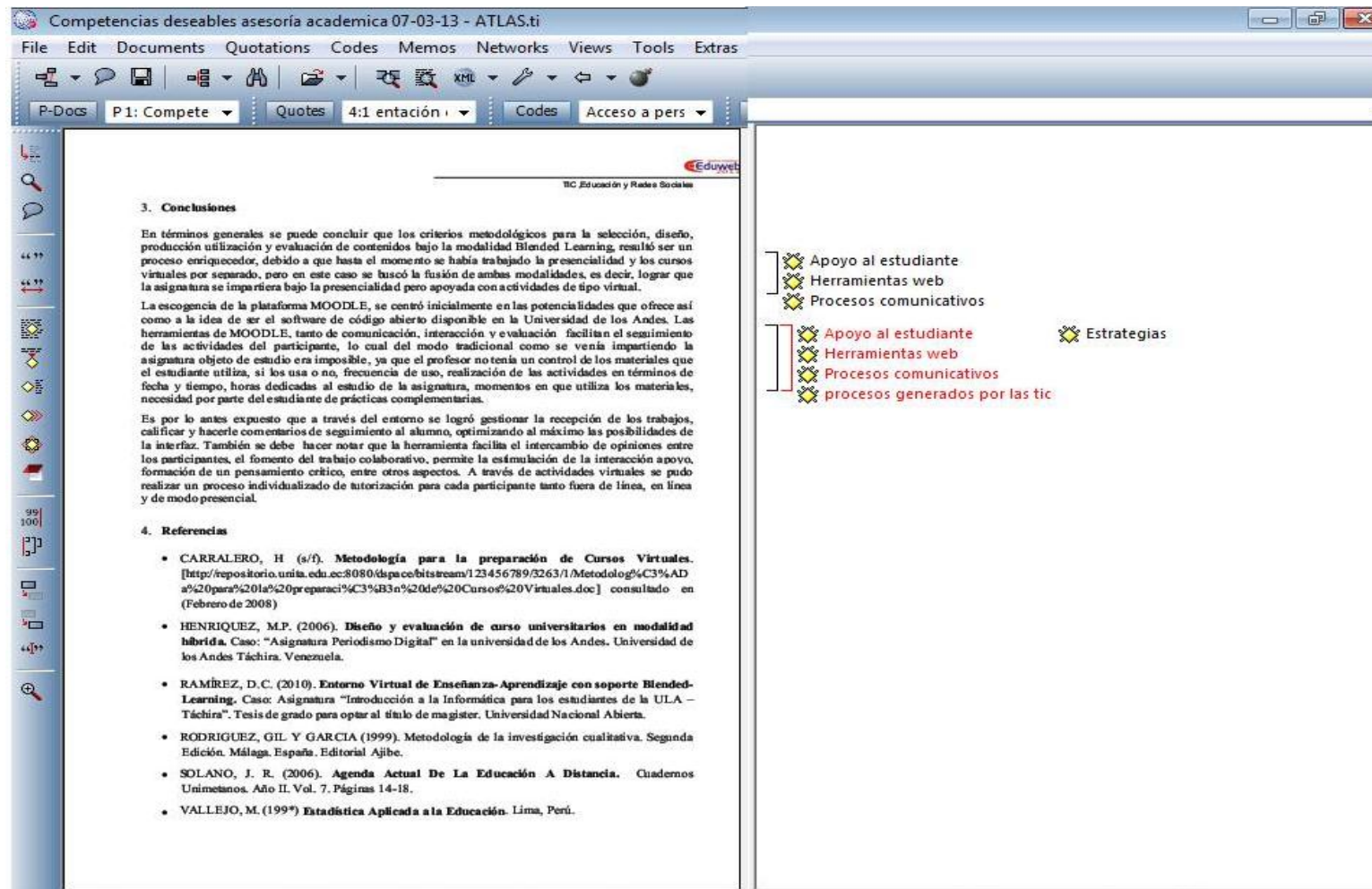


Figura 16. Muestra de la Unidad Hermenéutica de Atlas Ti

Posteriormente se procedió a generar familias, es decir, se aglutinó en conjuntos mayores los códigos asignados, de modo de organizar y hacer más manejables los datos. La agrupación en familias permitió visualizar con mayor claridad las ponencias que pertenecían a cada uno de los congresos y los países de procedencia de los ponentes: Argentina (4), México (6), Ecuador (4), Perú (2), Colombia (1) y Venezuela (22). Cabe destacar que la mayor participación de venezolanos puede deberse a que de los cuatro congresos analizados, tres de ellos se realizaron en Venezuela. En la figura 17 se muestra la red de ponencias extraída del Atlas Ti:

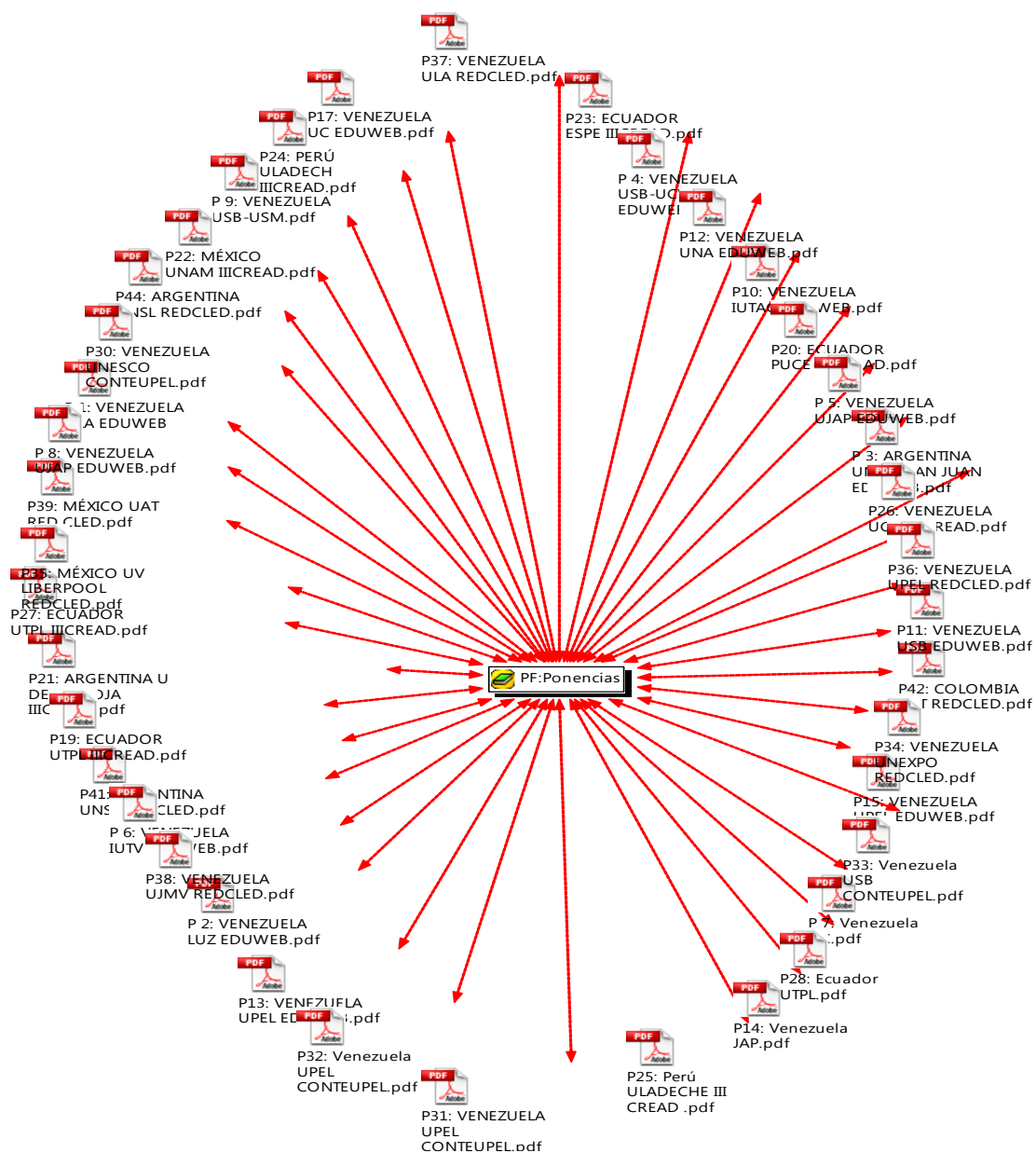


Figura 17. Red de ponencias generada por Atlas Ti

### 9.5.1 Categorías emergente del análisis de las ponencias

Como resultado de este ir y venir, de este acercamiento y reaceramiento a los documentos y a los planteamientos expuestos en las ponencias, a la integración de los diferentes códigos en temas más amplios que los abarcaran, se logró una aproximación a cuatro grandes categorías emergentes las cuales a su vez se dividen en subcategorías:

1. Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria.
2. Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC.
3. Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias de aplicación pedagógica de las TIC por parte del profesorado.
4. Uso didáctico de las TIC en la Educación universitaria

En la tabla N° 39 se presentan las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de las ponencias:

*Tabla 39.* Categorías y subcategorías emergentes del análisis de las ponencias

Categorías emergentes	Subcategorías emergentes
1. Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria.	Procesos colaborativos, cooperativos y participativos Procesos comunicativos
2. Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC.	Aprendizaje autónomo Acción tutorial Comunicación bidireccional
3. Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias de aplicación pedagógica de las TIC por parte del profesorado.	Actitud Carácter institucional Formación del profesorado Equipos multidisciplinares
4. Uso didáctico de las TIC en la Educación universitaria	La comunicación como estrategia pedagógica Gestión de contenidos Moderación de entornos mediados por TIC

### **9.5.2 Definición de las categorías emergentes**

La definición de las categorías surge del proceso tanto de categorización como de suma categórica, producto del arduo trabajo de encontrar sentido a los datos, de extraerlos y volver a unirlos para encontrar aquello que no es del todo explícito. Se presenta a continuación la definición de cada una de las categorías emergentes del análisis de las ponencias con extractos de las mismas a modo de ejemplos ilustrativos.

En la figura 18 se muestran las categorías emergentes de las ponencias extraídas de Atlas ti:

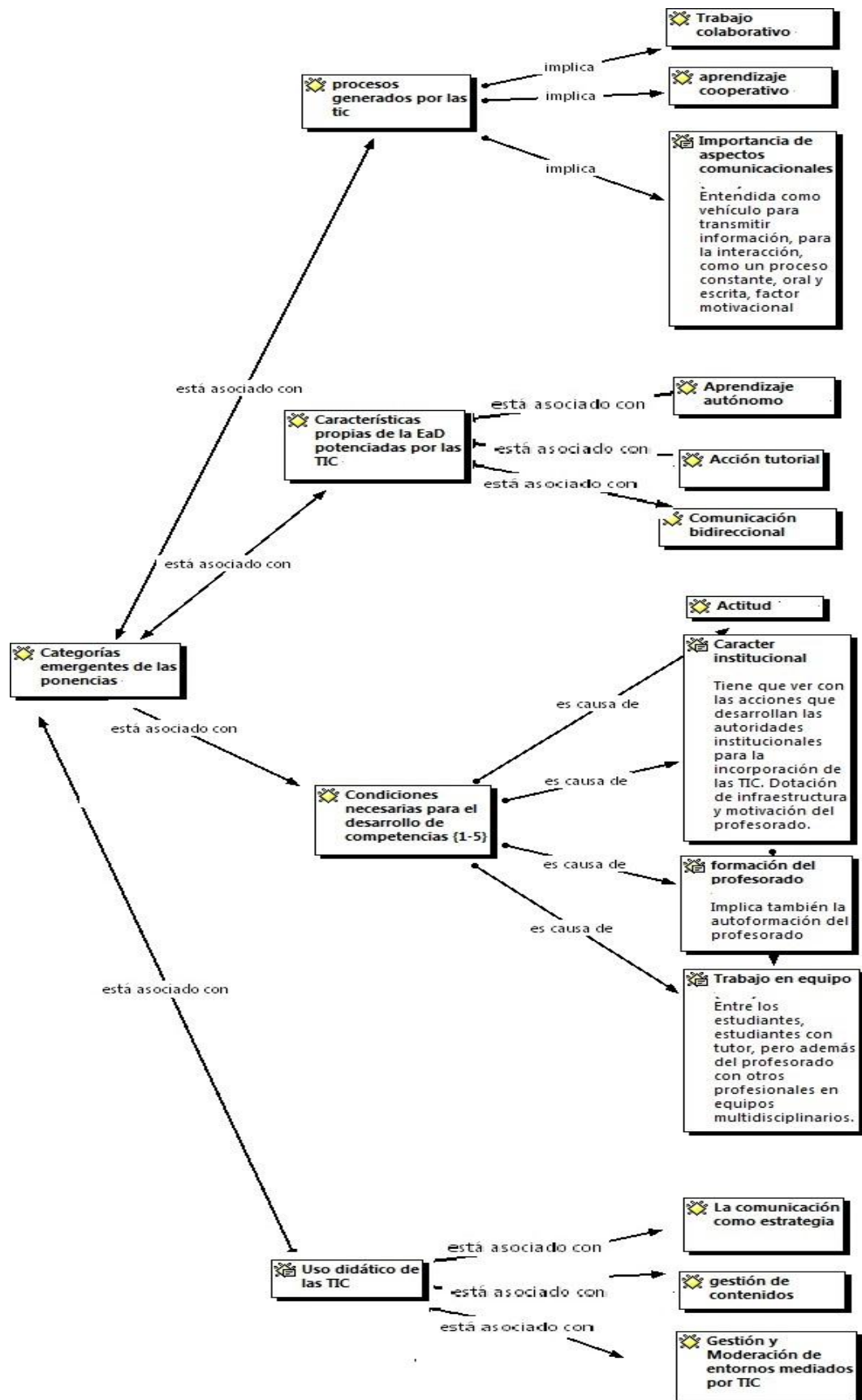


Figura 18. Categorías emergentes de las ponencias



### **9.5.2.1 Categoría 1. Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria.**

Se entiende a estos procesos como acciones concretas que promueven, o posibilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva colaborativa, cooperativa y participativa en la cual el lenguaje hablado, pero sobre todo el escrito, constituye el vehículo a través del cual se accede al conocimiento. De manera que los procesos comunicativos en estos escenarios formativos mediados por TIC, adquieren una relevancia particular dado que compartir, discutir, opinar, interactuar, obtener feedback tanto de pares, como de tutores, tener la oportunidad de expresarse, de plantear dudas, de recibir respuesta, genera un nuevo modo de aprehender el objeto de estudio, en un clima impregnado de afectividad.

*Tabla 40. Extractos de ponencias Categoría 1*

---

“creemos que nos beneficia tanto a docentes como estudiantes por igual por diversos motivos: el contacto y la afectividad de las relaciones interpersonales, el cambio de los alumnos desde un rol pasivo a una actitud pro-activa en su aprendizaje, el trabajo en equipo en tareas de tipo colaborativo para aprender *de* los otros y construir *con* los otros, etc.” P:3:8

“En las prácticas de aprendizaje en el campus virtual del curso, se pretende promover el trabajo en equipo y concebir al estudiante como un ser eminentemente social, y al conocimiento como producto social” P: 25:5

“Los entornos virtuales de aprendizaje favorecen el aprendizaje colaborativo al establecer un diálogo y una relación interpersonal a través de un medio tecnológico” P: 26:9

---

### **9.5.2.2 Categoría 2. Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC.**

Rasgos característicos de la EaD que dada la incorporación de las TIC se ven enriquecidos: tutoría, aprendizaje autónomo, entrega de la instrucción, seguimiento; de igual manera se toman en cuenta aspectos característicos de la EaD que han sido criticables y que se ven mejorados por el uso de las TIC: facilitación de la comunicación entre diferentes actores, motivación, divulgación de información. Todos estos elementos redundan en una mejor atención del estudiantado a distancia.

Tabla 41. Extractos de ponencias Categoría 2

---

“Las conferencias vía web se han convertido en un medio eficaz para reunir personas de cualquier lugar del planeta al mismo tiempo en un espacio común de fácil y rápido acceso, superando las barreras del tiempo y las distancias geográficas” P: 37:2

“El tutor proporciona instrucciones, recomendaciones y sugerencias a cada participante para la realización de las diferentes actividades; ejerce un rol de facilitador en lugar de catedrático a través del trabajo colaborativo del grupo. Aspectos como la atención regular diaria del instructor del curso señalan la necesidad de que el docente haya desarrollado suficientes habilidades para el ejercicio de la tutoría al asesorar, comunicar y retroalimentar a sus estudiantes.” P:4:2

“En los centros universitarios se ofrecen tutorías específicas y presenciales para inglés y computación, y, otras asignaturas que por su complejidad, los alumnos encuentran dificultades. A través del sistema de videoconferencia satelital se ofrecen tutorías sincrónicas en las materias de mayor complejidad, impartidas por el profesor titular, así como por otros medios sincrónicos apoyados por las nuevas tecnologías. El seguimiento de la atención tutorial del docente, se realiza en base a la participación efectiva en el Entorno Virtual de Aprendizaje EVA, cumplimiento oportuno y pertinente de las tutorías telefónicas; y, desarrollo de tutorías por videoconferencias” P: 27:1

---

### **9.5.2.3 Categoría 3. Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias pedagógicas en el uso de las TIC por parte del profesorado**

Se refiere al conjunto de circunstancias -tanto personales como del entorno- que deben estar presentes para que los docentes puedan desarrollar competencias pedagógicas en el uso de las TIC en las respectivas asignaturas a su cargo de una manera eficiente. Se subraya el carácter pedagógico sobre el técnico o instrumental.

Tabla 42. Extractos de ponencias Categoría 3

---

“La motivación de los educadores en usar distintas herramientas sociales, que implican nuevas formas de producir y comunicar (se), surge del hecho innegable que gran parte de los alumnos actuales son ciudadanos digitalmente alfabetizados, cuyas relaciones interpersonales transcurren intensivamente en el ciberespacio.” (actitudes del profesorado) P: 3:3

“Para elevar la motivación del docente se otorgaron credenciales sobre la autoría del aula virtual relacionada a la distribución de los contenidos avalados por la Vicerrectora Académica y el Coordinador del SED LUZ, dichas credenciales son consideradas en los diferentes reconocimientos de la Universidad (Orden Jesús Enrique Losada, Premio Simón Bolívar, Premio a la Docencia e Investigación, entre otros), de igual manera se han realizados trabajos de investigación (Trabajo de ascenso, Trabajo de Grado, Trabajo Especial de Grado) que toman como referente el aula virtual en diferentes tópicos de análisis.” P: 2:4

---

#### **9.5.2.4 Categoría 4. Uso didáctico de las TIC en educación universitaria**

Hace mención a la adecuada combinación de estrategias pedagógicas y actividades para el aprendizaje, con el conocimiento de herramientas TIC, que implementadas por los docentes en la facilitación de sus asignaturas promueven el desarrollo de aprendizajes colaborativos y significativos.

*Tabla 43.* Extractos de ponencias Categoría 4

---

“Fue elaborada en forma sencilla e interactiva aprovechando la versatilidad que brinda la wiki; en ella los participantes pueden encontrar la descripción del curso, objetivos, contenidos, modalidad, las actividades a realizar por tema, la sala de chat para establecer contacto entre el participante y el facilitador...” P: 36:8
“en cuanto a la descripción de su uso didáctico, el edublog promueve los procesos de aprendizaje y comunicación dada su facilidad de uso y posibilidades de incorporar diversos recursos multimedia potenciando de forma efectiva y rápida la adquisición y actualización de nuevos saberes y aplicación de los mismos dentro de una planificada educación a distancia y de apoyo a las presenciales...” P: 7:2
“Para el desarrollo del trabajo colaborativo se utilizan varias herramientas de Google, como google doc, calendar como cronograma... otra herramienta como you tube es empleada para el alojamiento de videos elaborados por los participantes...” P: 26:9

---

### **9.6 Categorías emergentes del análisis de las entrevistas**

Tal y como se planteó en el apartado correspondiente a las precisiones metodológicas, se prosiguió, al igual que con el análisis de las ponencias el camino propuesto por Stake (1999) y que fuera explicado con detalle en dicho epígrafe.

Una de las primeras acciones que se realizaron una vez subidas las entrevistas al programa, fue leer y releer con atención antes de hacer cualquier otra cosa. Un segundo acercamiento tenía la intencionalidad de distinguir, descubrir o dejar emerger las categorías implícitas en el material recopilado. Este trabajo resultó doblemente arduo por cuanto ya se había realizado el análisis de las ponencias y se requería mantenerse alejados de las preconcepciones adquiridas en dicho análisis.

Al igual que con las ponencias se realizó en un primer momento una clasificación abierta o axial (Simons, 2011; Stake, 1999) que nos permitió extraer de las entrevistas aquellas temáticas o palabras claves que en el contexto planteado daban

respuesta a nuestras preguntas de investigación, surgieron así 126 códigos o palabras claves. Es importante señalar que entre las palabras claves o códigos asignados, muchos de estos correspondían a los encontrados en las ponencias, a la vez que aparecieron algunas ideas nuevas.

Dado que el guion de la entrevista formulaba una pregunta abierta orientada a la indagación de las competencias docentes para el uso de la TIC, las respuestas obtenidas de los informantes claves se orientaban a señalar explícitamente las competencias que ellos consideraban importantes y que en el análisis constituyeron para esta investigación categorías claramente emergentes del discurso del profesorado. Además surgieron categorías que aunque no explícitamente aludían a la palabra competencias en el fondo hacían referencia a estas.

Como se observa en la red extraída de la Unidad Hermenéutica (UH) de Atlas ti, la muestra estuvo constituida por 14 informantes claves. Los archivos fueron subidos en formato RTF y se asignó como nombre del archivo las siglas de la universidad a la que pertenecía el informante. La muestra estuvo conformada por las siguientes universidades: 1) LUZ, Universidad del Zulia, 2) UM Universidad Metropolitana, 3) UC Universidad de Carabobo, 4) ULA Universidad de los Andes, 5) UNA Universidad Nacional Abierta, 6) UCV Universidad Central de Venezuela, 7) URBE Universidad Rafael Beloso Chacín, 8) UNEFM Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

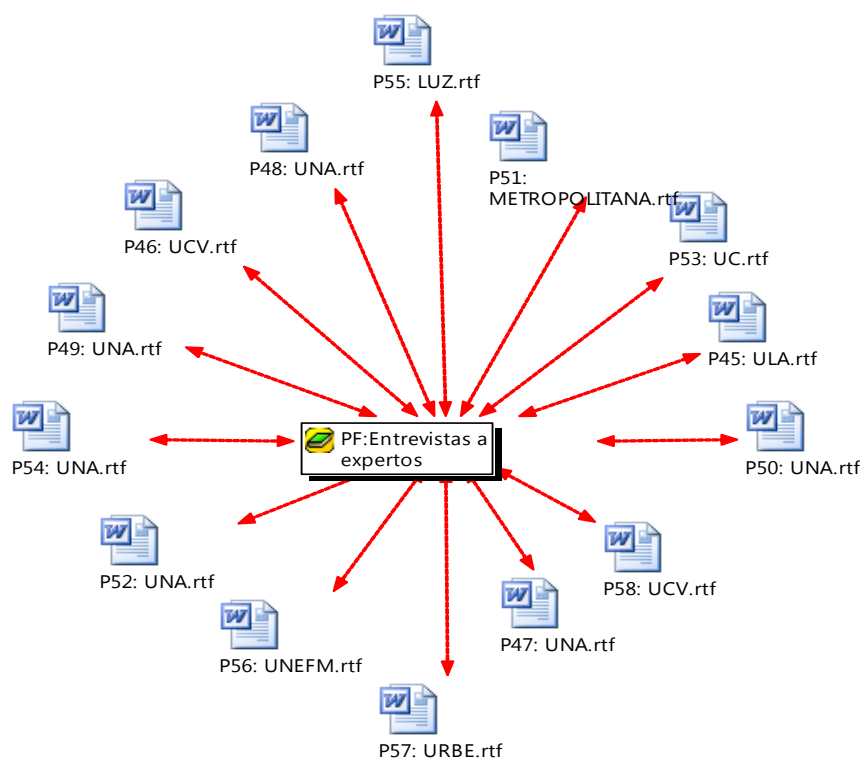


Figura 19. Red de informantes claves extraída de Atlas ti

Una vez realizada la categorización axial, se procedió a realizar el procedimiento de suma categórica, el cual consiste en agrupar códigos en unidades mayores, a las que se denominan categorías. Siguiendo a Stake (1999), este proceso se ejecuta mediante el procedimiento de comparación constante o de correspondencia, es decir, una y otra vez, se releían las entrevistas tratando de encontrar correspondencia en los planteamientos de los diferentes informantes. A partir de este procedimiento se pudo realizar una aproximación a cinco grandes categorías:

1. Aspectos tecnopedagógicos
2. Aspectos comunicacionales
3. Manejo de la información
4. Gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje
5. Trabajo en equipo

En la tabla N° 44 se presentan las categorías y subcategorías emergentes del análisis de las entrevistas:

*Tabla 44. Categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas a informantes claves*

Categorías	Sub categorías
Aspectos tecnopedagógicos	Conocimientos y habilidades para el uso de las tecnologías
	Estrategias pedagógicas
	Tutoría
Aspectos comunicacionales	Uso correcto de lenguaje hablado y escrito
	Establecimiento de clima afectivo
	Realimentación oportuna
Manejo de la información	Capacidad para buscar información
	Uso ético de la información
	Uso de herramientas y recursos para divulgar información
Gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje	Gestión del ambiente de aprendizaje
	Liderazgo
	Flexibilidad
Trabajo en equipo	Con otros profesionales
	Conformación de grupos docentes o comunidades de aprendizaje

### **9.6.1 Definición de las categorías emergentes de las entrevistas a informantes claves**

En la figura 20 se muestra en la red extraída de Atlas ti, las categorías emergentes del análisis de las entrevistas:

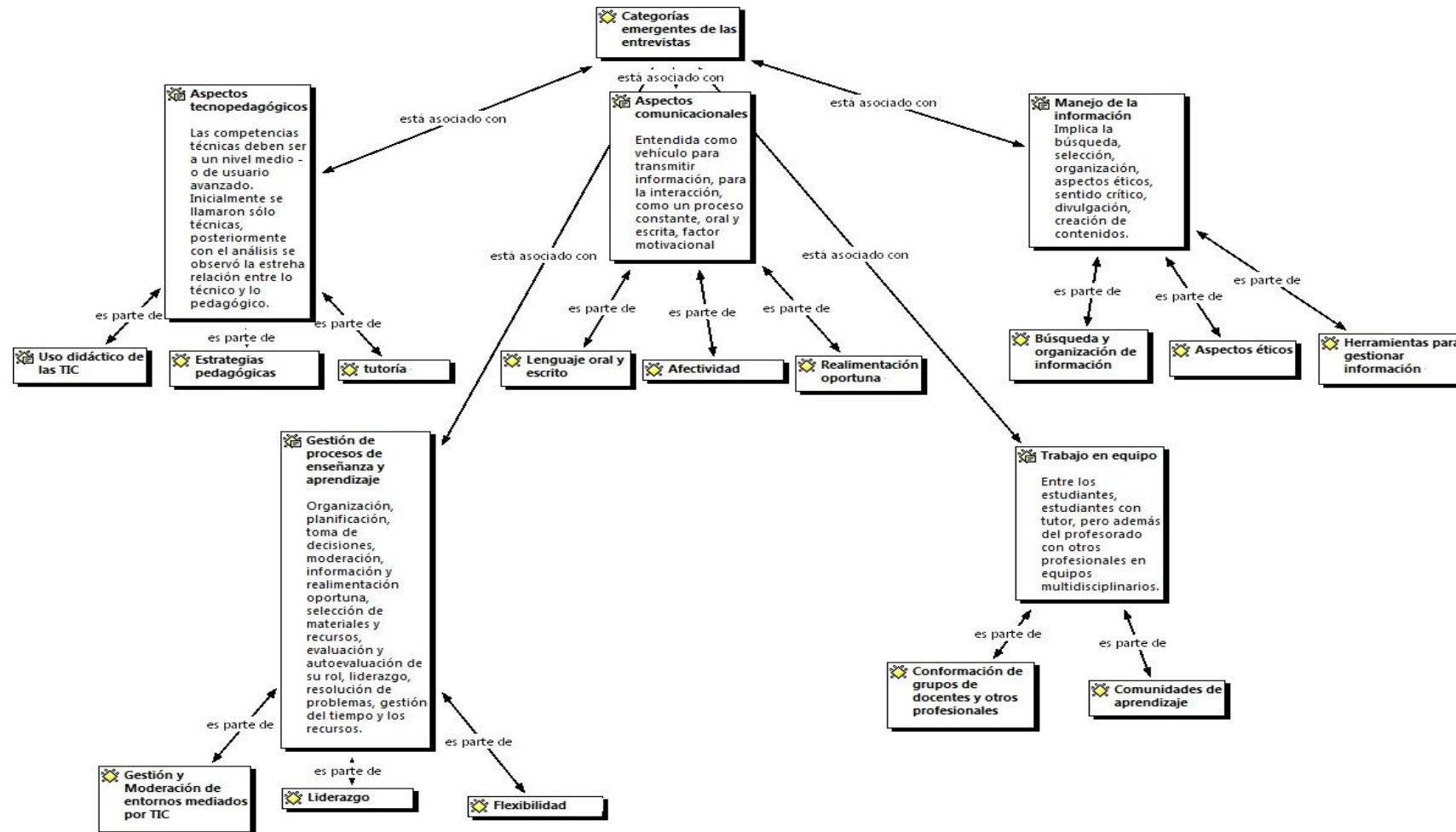


Figura 20. Categorías emergentes de las entrevistas

### 9.6.1.1 Categoría 1. Aspectos tecnopedagógicos

Incluye todos aquellos conocimientos y habilidades en el uso de herramientas tecnológicas, a su vez, implica la toma de conciencia por parte del docente acerca de la prevalencia del hecho pedagógico sobre el tecnológico. Se incluyen acá los conocimientos y habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas con un nivel medio de dificultad; entre los que se tiene la ofimática: procesadores de textos, hojas de cálculo, elaboración de presentaciones, manejo de plataformas para gestión de aprendizajes como Moodle, montaje y diseño de cursos en línea; herramientas web, microbloggin, redes sociales, gestión de imágenes, videos, podcast, gestión de correo electrónico de forma completa. Igualmente se incluye, el uso de estrategias pedagógicas adecuadas, acción tutorial, acompañamiento, guía del estudiante, motivación, orientación didáctica, trabajo en equipo, facilitación de aprendizajes, conocimiento del curso que dicta. El desarrollo de estas competencias requiere de una infoalfabetización o formación permanente del profesorado, así como apoyo institucional.

Tabla 45. Extractos de entrevistas Categoría 1

---

“Pero las herramientas tecnológicas como implica que tienes que dominarlas bien, no es utilizar cualquier cosa, sino aquellas que te ayudan, entonces bueno en algún momento es importante un foro, es importante un chat, en algún momento es suficiente con un video, pero el video no puede quedar aislado tienes que agarrarlo, porque como él está solo él a lo mejor ve el video y más nunca se acuerda, entonces yo lo agarro, mira en el video yo quiero que me digas qué observaste de esto, qué propones, es decir, hacer que ese video tenga uso pues...” P: 48:10

“en lo técnico lógicamente el docente debe entender cómo utilizar estas herramientas, debe comprender cómo desarrollar una estrategia de enseñanza con la aplicación, con la configuración, si queremos verlo con términos técnicos, de una de estas herramientas, llámese microbloggin, llámese redes sociales, o si queremos enfocarnos en lo que más o menos tenemos todas las universidades, a los sistemas de gestión de aprendizaje como Moodle” P: 45:8

---

### 9.6.1.2 Categoría 2. Aspectos comunicacionales

Se refiere a la manifestación de habilidades y actitudes positivas para la comunicación en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica el uso de palabras adecuadas y el establecimiento de un clima de confianza y afectividad que influye como factor motivacional, incluye humanizar las tecnologías. Así mismo hace referencia al manejo correcto del lenguaje escrito y hablado, y se destaca la importancia de realimentación oportuna.



*Tabla 46. Extractos de entrevistas Categoría 2*

---

“Y eso hace que el estudiante se sienta como más cómodo de hacer preguntas, ya sea en espacios abiertos o a través de mensajes privados, porque tú le das esa confianza respetuosa en la que el estudiante se siente cómodo, estableces un rapport bien interesante con él, en el cual él no siente que va a poder ser penalizado por cualquier participación que haga, sino que a lo mejor hace algo que no, yo le doy la vuelta” P: 50:22

“Yo creo que a nivel afectivo eso es una de las principales cosas que tenemos que cosechar los profesores con las tecnologías, entender que las tecnologías, si bien es cierto, son herramientas que nos permiten hacer más eficiente nuestra labor docente, nos permiten apoyar ese construir conocimientos de nuestros estudiantes presencial o a distancia, bueno también es cierto que se requiere desarrollar la parte humanitaria mucho más, porque no se trata que las tecnologías nos desplacen, al contrario, se trata de que humanicemos las tecnologías, entonces por allí va mi primera visión, que los profesores seamos competentes para humanizar las tecnologías, ser capaces de humanizar las tecnologías, entendiendo que ahora no somos dueños del saber sino que tenemos que promover el compartir de saberes” P: 56:4

---

### **9.6.1.3 Categoría 3. Manejo de la información**

Comprende la capacidad de buscar y seleccionar información relevante como apoyo a las asignaturas que facilita con sentido crítico para juzgar la veracidad de la información y respetando los derechos de autor lo cual implica la utilización de motores de búsqueda. Incluye el manejo ético y moral de la información, así como el conocimiento y manejo de licenciamiento de contenido como Creative Commons, y de las normas APA.

*Tabla 47. Extractos de entrevistas Categoría 3*

---

“El cortar y pegar no es culpa del estudiante, es culpa de nosotros los profesores que cuando mandamos a investigar un tema no somos claros ni precisos y no le decimos al estudiante que es lo que yo quiero con esa investigación que va a hacer. Cuando tú no le dices que tiene que hacer un análisis, él lo que hace es copiar y pegar; si tu le dices al estudiante que haga un análisis crítico, él no te va a cortar y pegar, pero si tu no le dices eso, le dices investigue sobre la vida de Bolívar y todo lo que agarró te lo metió ahí, sin coherencia y sin nada y él lo hizo bien, tú le dijiste investigar y él investigó. Tú no le has dicho analiza, saca conclusiones, que contraste, si tú no lo dices, tienes que decirlo eso no es implícito, eso es parte de la estrategia” P: 46:24

“el manejo de normas como APA para poder citar, para saber hacer referencias, porque siempre estamos hablando de plagio, eh... de ese copia y pegue que es uno de los grandes males de las tecnologías” P: 45:18

---

#### **9.6.1.4 Categoría 4. Gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje**

Se relaciona con la forma en que se gestiona el ambiente de aprendizaje y los recursos web que se utilizan, tales como: foros, wikis, videoconferencias, chat, o cualquier recurso, herramienta o aplicación. Se refiere además a las acciones propias de planificación del curso, organización del tiempo y del espacio, establecimiento de pautas, normas, protocolos, registro de calificaciones, acciones en las que el docente asume el rol de líder, motivador, propiciador de la integración de todos los participantes, manejo de grupos, resolución de problemas, seguimiento del espacio de aprendizaje y publicación oportuna y adecuada de información relevante sobre el curso. El actuar docente se caracteriza por ser flexible.

*Tabla 48. Extractos de entrevistas Categoría 4*

---

“No, cada uno tiene su rol, que cada quien haga su rol, el docente es el gerente del aula, que cada quien haga su trabajo, porque qué pasaba antes, qué no funcionaba, que tú le dabas un taller conceptual al profesor y entonces venía y se le ponía al lado el diseñador instruccional, profesor deme los materiales y tenías que estar tú allí sentado, eso no funciona, de hecho una universidad privada que tienen que pagar unas horas al profesor para que pueda sentarse y que de los materiales y se puedan montar las aulas”. P: 55:11

“Yo por lo menos les digo a ellos, bueno ustedes tienen hasta tal día más como referencia para entregar el trabajo, lógicamente ustedes lo pueden entregar después, yo no tengo problema que lo entreguen después, pero si ustedes lo entregan una semana después se les complica con la actividad posterior. Entonces estamos hablando de que eso va a disminuir la calidad del trabajo, no van a poder concentrarse realmente en la actividad que les estoy pidiendo para ese espacio de tiempo, lo cual les va a llevar a ustedes a cuantitativamente a bajar la calificación final. Esas son cosas que se pueden manejar, hay estudiantes que de repente por cuestiones naturales si son estudiantes que trabajan, gente que tiene otras responsabilidades, pues se les complica un poco cumplir con las fechas, pero cumplen completo, cumplen en su totalidad con todo lo que se le exige en el curso, tal vez no en las fechas previstas, pero ahí entra la flexibilidad del docente ¿ok?” P: 45:31

---

#### **9.6.1.5 Categoría 5. Trabajo en equipo**

Se refiere a la capacidad de relacionarse con profesionales de diversas áreas del conocimiento con la finalidad de realizar un trabajo conjunto, en el cual cada uno aporta sus conocimientos y habilidades para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje

mediados con TIC. Este trabajo en equipo comprende la participación activa de distintos profesionales de la educación: diseñadores instruccionales, especialistas de contenido, evaluadores, asesores académicos; así como de profesionales de áreas técnicas y de diseño gráfico; en un clima de respeto por las ideas de los demás y de toma de conciencia de la prevalencia del hecho pedagógico sobre el tecnológico. Comprende además, la conformación de equipos docentes de aprendizaje, o comunidades de aprendizaje para compartir, divulgar e intercambiar buenas prácticas con el uso de las TIC que permita la validación por pares de la pertinencia del uso de las herramientas y de las estrategias empleadas en la mediación de aprendizajes.

*Tabla 49.* Extractos de entrevistas Categoría 5

---

“Hay que armar equipos multidisciplinarios, esa es otra competencia que tenemos que desarrollar los profesores, tener, desarrollar los equipos multidisciplinarios, proponer actividades en forma conjunta, entre profesionales que estén ligados a la misma área, incluso si no está ligado a la misma área que participen de alguna manera a revisar lo que nosotros hacemos, lo que pasa es que nosotros los docentes a veces somos tan escondiditos con nuestras cosas, o sea, no nos gusta que nadie nos vea lo que hacemos, ni nos lo critiquen, yo pienso que ahora la actitud de los profesores tiene que ser otra” P: 56:20

“Hay un equipo conformado por cinco personas, entre las que tenemos: un diseñador instruccional, un diseñador gráfico, un docente, un técnico, un especialista en... y se le hace seguimiento a cada uno de los cursos, es decir, hay equipos multidisciplinarios conformados por cinco profesionales trabajando en aproximadamente 8 cursos cada uno. Y hay un equipo de seguimiento de todos los procesos que se desarrollan en la plataforma” P: 57:8

---

## **CAPÍTULO 10. EXPOSICIÓN DE HALLAZGOS INVESTIGATIVOS**

### **10.1 Interpretación de las categorías emergentes de las ponencias**

Tal y como se planteó en el apartado metodológico la interpretación y el análisis son dos procesos que se desarrollan de manera cíclica e intrincada, con la finalidad de extraer significados de los datos para una mejor comprensión del caso en estudio. En palabras de Martínez (2004), la interpretación consiste en la estructuración de la información en la mente de la investigadora; consiste en la aproximación a los datos objeto de estudio buscando su sentido.

Una vez expuesto el procedimiento de categorización y suma categórica que dio como resultado la definición de categorías emergentes, se procederá en este momento a interpretar, extraer inferencias, a la luz de los datos. Se presentará en primer lugar la interpretación de las categorías emergentes de las ponencias y posteriormente de las entrevistas. En ambos casos la investigadora aludió lo más fidedignamente posible a las argumentaciones realizadas por el profesorado.

#### **10.1.1 Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria**

##### **Procesos de aprendizaje colaborativo y cooperativo**

Mediante la búsqueda de relaciones y significados en el análisis de las categorías que emergieron, se encontró que los docentes que narran sus experiencias con el uso de las TIC en su práctica académica, entienden que estos medios tienen un gran potencial para el desarrollo de procesos colaborativos, cooperativos, participativos, comunicativos, afectivos, y que estos a su vez permiten optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El alumnado en estos escenarios mediados por TIC ya no está solo, ya no aprende solo, sino que aprende en comunidad en el intercambio de opiniones, expresiones, discusiones, en una dinámica de interacción constante que se da de manera multidireccional, es decir, estos procesos no vienen dados por una relación vertical

profesorado - estudiantado, sino más bien por una relación circular o en red, en la cual la participación de todos los actores involucrados genera oportunidades para la construcción de aprendizajes:

“Al mismo tiempo al promover el aprendizaje a través de la cooperación y la colaboración de los participantes en los cursos, se está fortaleciendo la tendencia contemporánea para la conformación de grandes redes sociales que trabajan de forma constante a favor de compartir e incrementar el conocimiento que poseen todos y cada uno de los miembros...” P: 22:8

“También se debe hacer notar que la herramienta facilita el intercambio de opiniones entre los participantes, el fomento del trabajo colaborativo, permite la estimulación de la interacción apoyo, formación de un pensamiento crítico, entre otros aspectos.” P: 1: 2

“Al ingresar al espacio físico del aula, la Web Social propicia la participación, colaboración e interacción docente-alumnos y alumnos-alumnos, sumando calidad a los aprendizajes.” P: 3:2

“El uso de los recursos brindados por los sistemas de Gestión de Aprendizaje, fomentan el compañerismo y la producción académica grupal” P: 8:6

Lo expuesto hasta ahora permite inferir que estos procesos mediados por TIC implican dinamismo, en consecuencia se requiere que todos los actores involucrados (docentes y estudiantes) sean activos, es decir, se hace necesario que adopten una visión diferente de los actos de enseñar y de aprender. En relación con el profesorado, este debe proporcionar un adecuado acompañamiento durante todo el proceso, planificar las acciones didácticas, generar la necesaria realimentación a tiempo, motivar la participación, facilitar materiales diversos y en diferentes formatos, aclarar dudas, utilizar un lenguaje adecuado, claro, concreto.

En relación con el alumnado, es necesario que se involucre activamente en las actividades propuestas; al igual que el docente, debe usar adecuadamente el lenguaje, de manera tal que le permita desenvolverse satisfactoriamente en el entorno mediado de aprendizaje. Debe ser capaz de expresarse por escrito para plantear dudas, para hacer aportes o para refutar algún comentario o participación de sus pares; debe desarrollar la

capacidad de abstracción para poder emitir juicios sobre los diferentes tópicos de estudio.

Para Garrison y Anderson (2002), “el establecimiento de comunidades de aprendizaje con sentido de cooperación se ha convertido en el *sine qua non* de la educación superior...” (p. 42). Los autores en referencia señalan que esta idea no es nueva, al contrario, implica un volver a la raíces, a los ideales tradicionales de la educación dirigidos a la conformación de comunidades de aprendizaje. “Una comunidad de aprendizaje es un elemento esencial, central, en una experiencia educativa...” (p. 42). Así mismo arguyen los autores que en la actualidad, poco se cuestiona la eficacia del trabajo en equipo. “Una comunidad de aprendizaje, desde la perspectiva educativa, se compone de profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro” (p. 44).

Para Fainholc (2012), el reto actual de la educación y la tecnología educativa está en superar los modelos lineales y plantearse un cambio profundo en sus métodos. “Las modificaciones de los mecanismos del aprendizaje en su gestión y difusión del saber, en tendencias de (re)creación autónoma y cada vez más virtual del conocimiento, producto del trabajo colaborativo y distribuido” (p. 126).

### **Procesos comunicativos**

Lo evidenciado en la narración de experiencias de docentes universitarios permite destacar la importancia que en estos entornos mediados de aprendizaje adquiere la comunicación/interacción, fundamentalmente como un soporte al estudiantado, quien encuentra tanto en el acompañamiento del profesorado, como en la presencia de sus pares, elementos motivacionales y/o afectivos que apoyan su proceso de aprendizaje. Estas consideraciones son particularmente relevantes en un sistema de educación a distancia, en el cual la soledad del estudiante, la falta de cercanía con sus pares, la distancia física entre profesorado y estudiantado, desmotiva y confluye en una mayor tasa de deserción en relación con los sistemas presenciales (Leal, 2000; Salinas, 2003; Sutrúm y Mendoza, 2009).

“En este sentido la plataforma Moodle brinda una especie de soporte a los docentes para poder crear comunidades y/o cursos, en los que se

pueda lograr una interacción y llevar a cabo el proceso de aprendizaje-enseñanza totalmente en línea junto con los estudiantes...” P: 11:3

“en el caso particular del Campus Virtual de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra (PUCE-SI), permite la interacción entre los usuarios interconectados a través del Internet, sin las limitaciones del espacio ni del tiempo, buscando siempre, facilitar la distribución de información, relacionada con un área del conocimiento en particular. Es un punto de encuentro que permite a los estudiantes y profesores interactuar con las actividades involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje.” P: 20:11

“...lo que más les interesa a la mayoría de los estudiantes e influye en la selección de una recomendación, es el lenguaje utilizado en el sentido de cordialidad, familiaridad y motivación, por ello en estudios a distancia, las herramientas que se utilicen para acortar las distancias propias de la modalidad, deben de una u otra manera trabajar el sentido de la información que se ofrece, pues es una de las necesidades de los estudiantes el sentir la cercanía del profesor, la personalización de los mensajes, el acompañamiento docente y la motivación; y es a través del texto por el que podemos transmitir al estudiante el estilo o las expresiones del profesor.” P: 28:2

“Un docente-e se define en este documento como una persona con habilidades comunicacionales y suficientes destrezas técnicas para acceder, manejar y administrar cualquier plataforma en línea que permita desarrollar actividades síncronas de comunicación y gestión de contenidos soportados en la web.” P: 37:8

Los argumentos de Salinas (2003) al respecto son categóricos; para el autor la verdadera importancia de utilizar una variedad de herramientas tecnológicas radica en la posibilidad de lograr entornos de aprendizaje que atiendan a las necesidades de los usuarios, en este caso estudiantado y profesorado; y que proporcione aprendizajes efectivos en los cuales la comunicación ocupa un papel preponderante. El autor en referencia destaca también las posibilidades educativas de internet para el desarrollo de experiencias de EaD, para facilitar la comunicación entre el profesorado (asesor

académico) y el estudiantado, para potenciar el aprendizaje colaborativo y para facilitar la discusión entre los diferentes actores del acto formativo.

De la interpretación realizada hasta ahora se puede inferir que para hablar de competencias en el uso pedagógico de las TIC, el profesorado debe entender que debe ser un comunicador eficaz, que debe ser capaz de generar interacciones entre los distintos participantes de su curso, propiciar discusiones ricas en relación al objeto de estudio, en un ambiente de colaboración y que debe establecer nexos afectivos con el estudiantado que funcionen como catalizadores de la motivación.

Todo lo expuesto hasta ahora permite confirmar la tesis de que el problema de las competencias para el uso de las TIC no es fundamentalmente tecnológico, sino pedagógico, es decir, no es la tecnología *per se* la que ha de orientar el hecho educativo como bien señala Bates (2000), sino que son las necesidades propias de los procesos de enseñar y aprender las que han de señalar el uso que de estas se hace.

Autores como Cabero (2007), Fainholc (2004), García et al. (2007), Gisbert (sf) se refieren a la dimensión social que se genera mediante el uso de internet en el ámbito educativo, en la cual la comunicación constituye un elemento clave. En esta dimensión se promueve la conformación de comunidades de aprendizaje, mediante la interacción dando lugar a experiencias educativas de comunicación abierta en las cuales es posible compartir el conocimiento.

Castaño (2009a) al referirse a la web 2.0 en la enseñanza, entiende que es la sociedad la que ha cambiado, y que las personas que usan internet o que acceden al conocimiento a través de internet ya no se conforman con leer, sino que quieren escribir, quieren aportar, quieren comunicarse e intercambiar información. Estas consideraciones son bien importantes porque en EaD siempre se ha concebido al estudiante como un sujeto que estudia solo, que aprende independientemente y que solo acude a la asesoría cuando tiene dudas.

El cambio paradigmático evidenciado en la sociedad, sin duda, se traslada a las instituciones educativas y exige de estas una respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad. De hecho en el caso de la UNA cada día son más los jóvenes que ingresan para profesionalizarse. De manera que resulta urgente que los docentes que prestan sus servicios en esta modalidad de estudio se apropien de las bondades de las mismas ya que precisamente desde los orígenes de la EaD ésta se ha beneficiado de los múltiples



medios disponibles: correo, libros de texto, televisión, radio, videos, computadores, internet. No se trata entonces de abolir los demás medios y creer que internet es la panacea, se trata de estar preparados para atender las demandas de la sociedad en la que se estamos inmersos y a la que nos debemos. Las TIC constituyen un valor agregado a la práctica de la asesoría académica a distancia, particularmente evidenciado en el desarrollo de procesos comunicativos (Alfonzo, 2011; Fainholc, 1999; Marcelo et al., 2002).

El análisis realizado hasta ahora nos permite inferir entonces la necesidad de desarrollar competencias comunicacionales a través del uso de las TIC en la práctica de la asesoría académica. El docente debe conocer y utilizar herramientas que le permitan accionar este tipo de procesos, es decir, herramientas y recursos a través de los cuales se genere la comunicación multidireccional, tales como: foros, chat, wiki, video conferencias, correo electrónico, blogs, entre otros. Ahora bien, el docente debe ser competente en el uso de los recursos, ya que estos por si mismos no pueden generar la comunicación e interacción, es el docente quien debe dar sentido y usar eficientemente los mismos.

De manera que la alfabetización informacional de los asesores académicos para el desarrollo de competencias comunicativas que les permita la mediación de aprendizajes a través del uso de las TIC, requiere no solo que el asesor académico aprenda el uso de las herramientas como tal, sino que debe dominar protocolos y estrategias concretas que le confieran la posibilidad de comunicarse con eficiencia en estos entornos y generar verdaderas comunidades de aprendizaje donde la colaboración, cooperación y respeto por la diversidad de posturas sea posible.

En síntesis, para generar procesos colaborativos, cooperativos y comunicativos se requiere el conocimiento y manejo de algunas herramientas tecnológicas; entre los planteamientos de los docentes en su narración de experiencias se pueden observar al menos doce herramientas que estos emplean para facilitar este tipo de procesos, véase la figura 21.

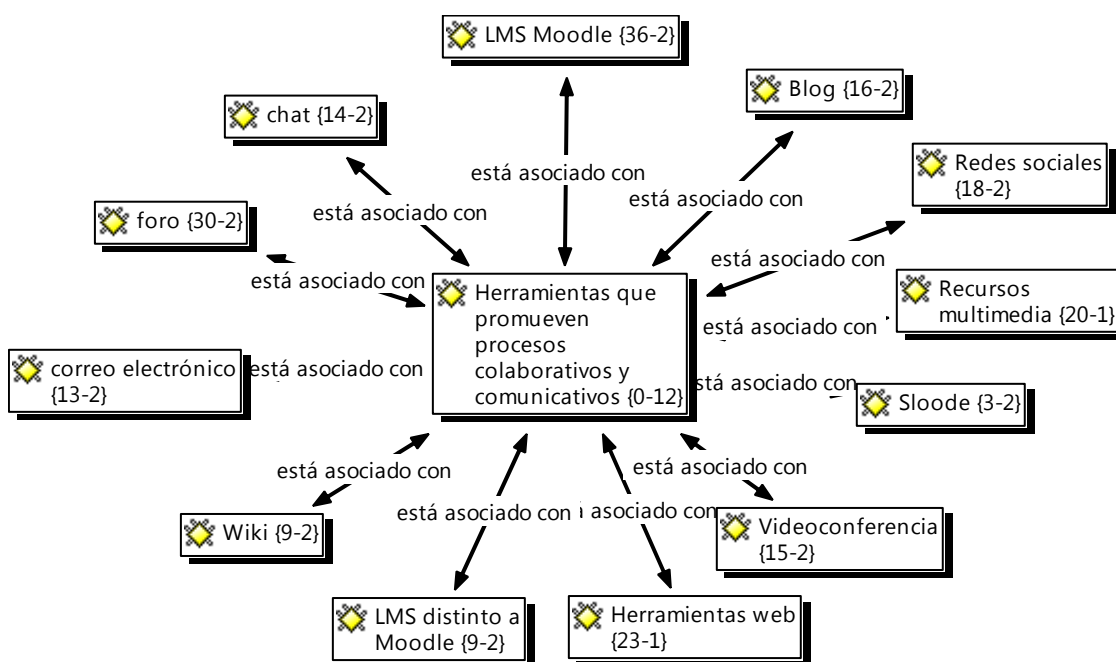


Figura 21. Herramientas que promueven procesos colaborativos y comunicativos

### 10.1.2 Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC

Como se vislumbrara ya en el punto anterior las TIC han sido incorporadas en contextos educativos tanto presenciales como a distancia, autores como Bates (2003) y García (2007) señalan que la incorporación de las TIC en el campo educativo ha acortado las diferencias entre ambas modalidades de estudio. De hecho entre las ponencias analizadas encontramos tres tipos de instituciones: totalmente a distancia; presenciales que están implementando procesos b-learning; y presenciales que están ofertando algunos cursos totalmente mediatizados por TIC, especialmente en postgrado.

Lo que se quiere destacar en este punto es que del análisis de la información se encontró que los docentes que cuentan sus experiencias con el uso de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aluden con frecuencia a rasgos característicos de la EaD, aun cuando ellos estén trabajando en modalidad mixta blended learning, o estén usando las tecnologías únicamente como apoyo a sus clases presenciales, mencionan rasgos que le son propios a la EaD y que ellos ven como situaciones de aprendizaje mejoradas o potenciadas por estas.

En este sentido, Fainholc (2012) señala que la EaD se ve fortalecida por la tecnología educativa y que esta involucra a las TIC, no obstante, señala que para la

transformación y apropiación de nuevas prácticas tecnológico-educativas hace falta mucho tiempo y reflexión. “Las ideas de la “sociedad de la innovación tecnológica” o la era del desarrollo de competencias digitales en la globalización”... implican caminos que sólo están insinuados, pero que impactan con gran auge en la educación a distancia” (p. 66).

### **Aprendizaje autónomo**

“...las estrategias están orientadas tanto al trabajo individual y como al colaborativo, con la finalidad de promover la autonomía e independencia que requiere el participante de esta modalidad” P: 26:3

“Cuando los programas se orientan a formar a los estudiantes hacia la toma de decisiones conscientes en relación con sus tiempos, habilidades y motivaciones, y a la vez se establece como meta promover en los estudiantes la habilidad para el aprendizaje autónomo, el monitoreo del mismo desempeño para el desarrollo en el programa; se está formando a los futuros profesionistas en la capacidad de aprender a aprender, en el empleo óptimo de sus habilidades para generar su propio aprendizaje.” P: 22:7

“Se puede afirmar que la autonomía del estudiante de cursos basados en la Web depende de su habilidad para interactuar comprensiva y críticamente con los materiales instruccionales en soporte digital. Ello implica el uso de estrategias de aprendizaje ajustadas a la lectura académica en pantalla.” P: 38:1

Los extractos traídos a colación permiten evidenciar la importancia que los docentes otorgan al desarrollo de la autonomía por parte del estudiantado. La concepción del estudiante autónomo es propia de los sistemas EaD, de hecho para Fainholc (1999) el principal rol del asesor a distancia, es potenciar el aprendizaje autónomo del estudiantado. Para García (2002), la función académica del tutor o asesor es ayudar al estudiantado a desarrollar el autoaprendizaje, es decir, su papel no es transmitirle la información, sino proporcionarle las herramientas que le permitan al estudiantado a distancia buscar y organizar la información, e implementar estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyan a su proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido, García (2002) se refiere al aprendizaje independiente y flexible, entendido como la capacidad del estudiantado para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje; este rasgo de la EaD constituye una característica de la sociedad actual en la cual *aprender a aprender* es uno de los pilares de la educación (Delors, 1996) y una de las competencias a desarrollar por todos los ciudadanos en la sociedad de la información y del conocimiento (Castaño, 2009; García, 2002; García et al., 2007).

En el proyecto de creación de la UNA se habla de aprendizaje autodirigido y se caracteriza por la posibilidad que tiene el estudiantado para administrar con autonomía y según su propio ritmo de aprendizaje el tiempo de estudio, previa guía del profesorado (asesor académico) (Alfonzo, 2011). El autor en referencia alude al Proyecto Académico de 1982, en el cual se entiende que en la UNA, “el que aprende está generalmente y casi todo el tiempo a distancia del que enseña...” (p. 163). En el documento citado por Alfonzo, se plantea que el estudiantado tiene una mínima dependencia con el asesor y que los materiales deben ser autosuficientes.

La autonomía entendida de esta forma genera en el estudiantado a distancia una sensación de soledad que en muchas ocasiones termina en deserción, constituyéndose en una limitación del sistema. En este sentido, Leal (2009) encuentra la soledad del estudiante a distancia como un rasgo del estudiantado de la UNA, presente en otras investigaciones realizadas en el mundo. No obstante, el autor señala que algunos de los elementos o rasgos mostrados “nos están indicando que el proceso de orientación educativa-académica y personal-social en la institución, podría reforzarse y/o reformularse” (p. 610).

Para García (2002), la autonomía viene dada por la toma de decisiones por parte del estudiantado, en relación con el espacio, el tiempo, el estilo, el ritmo y el método de aprendizaje. La autonomía se ve potenciada en los procesos mediados por TIC ya que los cursos, informaciones, materiales, medios para la comunicación síncrona o asíncrona, están disponibles las 24 horas del día y el estudiantado puede decidir cuándo acceder a ellos, cuándo emitir una opinión, cuándo consultar, cuándo entrar al espacio virtual de aprendizaje, etc. La autonomía se entiende como una característica de la EaD y las TIC poseen un gran potencial para minimizar los obstáculos propios generados por la soledad del sistema a distancia (Basabe, 2007; Castillo y Cabrerizo, 2006; García, 2002; Leal, 2009).

“El Entorno Virtual de Aprendizaje (E.V.A.) como también se denomina a las Aulas Virtuales, está disponible las 24 horas del día para que los estudiantes puedan, en el momento más adecuado, consultar los contenidos de cada asignatura, comprobar su evolución académica, promuevan la comunicación fuera de los límites del aula de clase, entre sus pares y con el docente.” P: 20:13

“La permanencia de los alumnos en el programa también se ha incrementado, y al mismo tiempo algunos estudiantes que había abandonado temporalmente el programa se reincorporaron al mismo. Cuando los programas se orientan a formar a los estudiantes hacia la toma de decisiones conscientes en relación con sus tiempos, habilidades y motivaciones, y a la vez se establece como meta promover en los estudiantes la habilidad para el aprendizaje autónomo, el monitoreo del mismo desempeño para el desarrollo en el programa; se está formando a los futuros profesionistas en la capacidad de aprender a aprender, en el empleo óptimo de sus habilidades para generar su propio aprendizaje” P: 22:14

“Se puede afirmar que la autonomía del estudiante de cursos basados en la web depende de su habilidad para interactuar comprensiva y críticamente con los materiales instruccionales en soporte digital” P: 38:1

### **Acción tutorial**

Otro rasgo fundamental de la EaD señalado por los docentes en sus experiencias es el relativo a la acción tutorial. En la literatura especializada el tema del apoyo de un sistema de tutoría es una característica medular en los sistemas de EaD. Clark, Garrison y Sherry (citados por García, 2002) mencionan la presencia o provisión institucional de un tutor o asesor académico, que acompaña y apoya el proceso de autoaprendizaje del estudiantado a distancia.

Tradicionalmente la tutoría se realizaba cara a cara o mediada por el teléfono o correo postal, posteriormente se han ido incorporando los nuevos medios de comunicación disponibles: fax, correo electrónico, telefonía celular, redes sociales, entre otros.

En la literatura revisada como sustento de este estudio se puede evidenciar que los autores entienden la asesoría académica como apoyo para resolver problemas relacionados con el aprendizaje, como guía para proponer soluciones que permitan al estudiantado lograr los objetivos planteados; como nexo entre la institución y el estudiantado, como factor orientador y motivacional (Alfonzo, 2011; Arboleda, 2005; Castillo y Cabrerizo, 2006, Fainholc, 1999; García, 2002; García et al., 2007; Hernández, 2010; Marcelo et al., 2002; Proyecto UNA, 1977; Soto, 2009b; Vilorio, 2009)

“La tutoría, es una herramienta pedagógica fundamental que apoya y orienta los procesos académicos del alumno. Se contempla dos tipos de tutorías: presenciales y a distancia. La función tutorial se realiza desde la sede central con horarios preestablecidos con un mínimo de 4 horas semanales.” P: 27:1

“... se procedió en el periodo 2011-1, a crear cuenta en Facebook para atender ahí las siguientes actividades. 1. Tutoría. a) Se contacta a tutorados, b) se calendarizan citas con los tutorados, c) se atienden necesidades específicas de los tutorados, d) tutorías de tesis.” P: 39:2

“Desde el año 2009 se implementó la utilización de un campus virtual en los cursos para la publicación de materiales y prácticos, contando los alumnos con la posibilidad de utilizar este medio para realizar consultas a los tutores”. P: 44:6

“La actividad del tutor se articula con el verbo ‘acompañar’ que significa, ‘más allá de monitorear actividades y tareas’ también participar y proveer de retroalimentación en los foros de discusión, generando empatía con cada participante...” P: 4:1

“...se convierte en el ‘profesor en casa’ donde permite al estudiante gestionar el conocimiento con su aporte y el de sus compañeros... recibir asesorías permanentes de parte de las dependencias de la Dirección de la Modalidad Abierta, y el intercambio de experiencias docentes...” P: 19:7

El aspecto motivacional juega un papel fundamental en el desarrollo de la asesoría, los autores estudiados aluden con frecuencia al carácter motivacional propio de

la tutoría y este a su vez es un elemento traído a colación con frecuencia por los docentes en la narración de sus experiencias. Al respecto, Arboleda (2005) señala que en un sistema de EaD el rol del docente motivador impulsa al estudiantado, lo estimula para que en un clima de afecto y respeto desarrolle su potencial (Fainholc, 2004; García et al., 2007; Marcelo et al., 2002; Salinas, 2003).

Estas consideraciones son particularmente relevantes en un sistema de educación a distancia, en el cual la soledad experimentada por el estudiantado pudiera generar altas tasas de deserción. Leal (2000), en un estudio sobre el marco fenoménico del estudiante a distancia, para lo cual realizó una revisión a partir de trece autores; encontrando el tema de la soledad en Robinson (1981), Moore (1989), Paul (1990) y Maestre (1992). Entre las consideraciones finales expresadas por Leal (2000) tenemos “Estimamos que algunos de los elementos esenciales del estudiante UNA acá mostrados, nos están indicando que el proceso de orientación educativa-académica y personal-social en la institución, podrían reforzarse y/o reformularse” (p. 17).

Basabe (2007), parafraseando a Voyer, observa la preexistencia de dos enfoques en la asesoría académica, uno profesionalizante y otro desarrollista. En el primero se privilegia el producto, de manera que la importancia del rol del asesor radica en su experiencia profesional. En el segundo, el énfasis está puesto en el proceso, en la responsabilidad del tutor o asesor para generar un clima que permita el desarrollo integral del alumno. En la modalidad a distancia “el alumno necesita desenvolverse en un ambiente amigable que es responsabilidad en gran parte del sistema tutorial y del tutor...” (Basabe, 2007, p. 62).

Los planteamientos traídos a colación por Leal (2000) y Basabe (2007) son de sumo interés ya que implican un giro en la concepción de la asesoría tradicional en relación con la asesoría mediada por las TIC. Recordemos que en los principios de la EaD era entendida la tutoría como un apoyo temporal, el cual era solicitado por el estudiantado fundamentalmente para aclarar dudas de carácter académico y que el centro del sistema a distancia lo constituían los materiales, los cuales debían ser autosuficientes. En este orden de ideas, creemos necesario aclarar que autonomía no significa soledad, de manera que las TIC implementadas en forma apropiada en la asesoría, podrían contribuir a generar la necesaria motivación del estudiantado mediante un acompañamiento más cercano de sus procesos. Un ambiente mediado por TIC podría

favorecer el sentido de pertenencia a la institución gracias a las posibilidades de interacción entre los distintos actores.

A continuación, se presentan extractos de las ponencias que permiten ilustrar el aspecto motivacional:

“Tener capacidad de adaptación, ser muy paciente y empático en la comunicación virtual. Evitar y manejar las ansiedades motivadas por la educación a distancia; y mantener un trato cordial y afectivo con el estudiante durante el desarrollo de las sesiones de clases. Ofrecer ayuda permanente animando y motivando a los estudiantes, respondiendo rápidamente sus consultas, dudas e inquietudes.” P: 25:11

“La experiencia realizada demostró que la integración de aplicaciones de la Web Social impactó positivamente en el proceso E-A ya que generó una alta motivación en la resolución de las tareas, y fortaleció vínculos afectivos y de comunicación docente-alumnos...” P: 3:7

“En general, en el sistema de estudios a distancia se establece una relación directa entre motivación y rendimiento, puesto que a mayor motivación mayor rendimiento, por ello casi todas las tareas intelectuales necesitan de una motivación especial, que será el motor que proporciona energía para seguir adelante, en ese contexto la MaD, a partir de la publicación de calificaciones del primer bimestre, ha tomado como aspecto motivacional efectuar acciones de seguimiento a estudiantes que inician su formación profesional que no han cumplido con las actividades académicas de este bimestre (entregar evaluaciones a distancia, rendir evaluaciones presenciales y participar en el EVA), esta estrategia ha contribuido a la disminución del abandono temporal de los estudiantes en un 40%.” P: 27:10

Así mismo, el factor motivacional constituye un elemento presente en las caracterizaciones de la acción tutorial de los distintos autores revisados: García (2002) incluye la motivación en lo que él denomina función orientadora, la cual está dirigida a aspectos afectivos, actitudes y emociones del estudiantado; para Duart (2000) el docente tutor es un orientador activo y da a la motivación el rango de elemento clave en el



proceso de formación a distancia; por su parte Fainholc (1999) al señalar las funciones de la asesoría, indica la función de soporte motivacional al mismo nivel de importancia que la funciones académicas, de orientación, y/o evaluación; Marcelo et al., (2002) argumentan que el asesor o tutor debe saber ponerse en el lugar de los alumnos, ser empático; por último, para Basabe (2007) el eje motivacional, así como el comunicacional y la formación del asesor, fortalecen la eficacia del aprendizaje mediado por tecnología.

Garrison y Anderson (2005), refiriéndose al e learning, educación en línea o mediada por tecnologías en red, señalan que se requiere la conformación de comunidades de aprendizaje para una educación de alto nivel. Para los autores en referencia, la comunidad de aprendizaje “ofrece el entorno en el que los estudiantes pueden asumir la responsabilidad y el control de su aprendizaje negociando los significados, diagnosticando errores de concepto y poniendo en tela de juicio las creencias aceptadas” (p. 49). Como se desprende de la cita, no se trata de trasladar al alumnado a la presencialidad, ni de eliminar la autonomía, se trata de crear nuevos escenarios para la formación.

Por otra parte destacan el valor de la presencia docente en estas comunidades como “la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos” (p. 51). Es decir, además de los procesos de aprendizaje, el profesorado debe manejar el espacio social, ser capaz de generar el clima adecuado para las interacciones, la reflexión, la discusión en una comunidad en la que se establecen relaciones equilibradas y funcionales.

Definitivamente asistimos a un cambio en la forma de concebir la tutoría o asesoría académica a distancia, el profesorado en la narración de experiencias rescata la importancia de las actitudes y valores personales como la paciencia, la empatía, la cordialidad, el respeto; así como acciones para promover la participación y elevar la motivación del estudiantado como seguimiento continuo, frases de aliento, realimentación oportuna, entre otras.

### **Comunicación e interacción**

Como se dijera anteriormente, la tutoría permite establecer la tan necesaria comunicación entre estudiantado y profesorado; dada la separación física propia de los

sistemas de EaD y la dispersión geográfica en la que se encuentran los usuarios de esta modalidad de estudio, implementar diversos canales de comunicación resulta una tarea indispensable para mejorar la tutoría o asesoría académica. La eclosión y desarrollo de las TIC ha generado múltiples recursos y medios que permiten mantener contacto bidireccional y multidireccional, de manera síncrona o asíncrona.

En las ponencias el profesorado se refiere a las posibilidades de comunicación e interacción que propician las TIC. Estas potencialidades aportan un nuevo elemento a la EaD, dada la posibilidad de generar interacciones entre tutor y participantes y participantes entre sí, respecto a una temática de estudio específica, mediante discusiones y aportes de cada uno de los actores:

“...otra herramienta que fortalece el sistema de educación a distancia es el servicio de aulas virtuales, con el que se establece contacto con diferentes ciudades vía satélite para transmitir alguna clase o conferencia, pudiendo interactuar en tiempo real. El profesor apoya su presentación con diapositivas, documentos, páginas web, videos pre grabados y proyecciones.” P: 27:4

“Aspectos como la atención regular diaria del instructor del curso señalan la necesidad de que el docente haya desarrollado suficientes habilidades para el ejercicio de la tutoría al asesorar, comunicar y retroalimentar a sus estudiantes” P: 4:5

“...el twitter dentro del Programa para apoyo al trabajo de fin de carrera de la escuela de Ciencias de la Educación de la IUTPL, donde los estudiantes dialogan recurrentemente sobre el avance de sus proyectos logrando un interesante espacio de comunicación” P: 19:2

“...haciendo intervenciones reflexivas y críticas que son aprobadas o replicadas por sus compañeros lo que evidencia interactividad, trabajo en equipo y comunicación efectiva entre los miembros de ésta comunidad de aprendizaje auto-gestionado” P: 7:5

“Mediante el correo electrónico el docente mantuvo un contacto fluido con los alumnos para dar para dar respuestas -de manera casi inmediata- a preguntas y dudas que surgían durante la realización de las tareas. Los grupos usaron el foro como herramienta de interacción para trabajar

conjuntamente en el resumen del texto y reflexionar sobre la calidad de sus trabajos...” P: 3:12

El profesorado narra en sus experiencias el uso que hace de las TIC mediante distintas herramientas que facilitan la comunicación e interacción, tales como: el correo electrónico, los foros de discusión, los FAQ (espacios para preguntas frecuentes), los chats, las videoconferencias, los wikis, los LMS (sistemas de gestión de aprendizaje como Moodle), las redes sociales, entre otras. Autores como (Arboleda, 2005; Cabero 2006; Gisbert, sf.; Marcelo et al., 2002), señalan que las herramientas utilizadas de forma adecuada pueden mejorar el proceso de tutoría.

Para Gisbert (sf) las estrategias comunicacionales utilizadas en EaD son distintas a las que se usan en la presencialidad, la calidad de la comunicación en estos entornos es fundamental debido a la separación física entre los actores y la heterogeneidad de los grupos de alumnos.

Garrison y Anderson (2005) citando a Dewey señalan que la interacción es una característica propia de la educación formal, “La interacción es el componente que define el proceso educativo y tiene lugar cuando los estudiantes transforman la información inerte que se les transmite en conocimiento con valor y aplicaciones personales” (Dewey, citado por Garrison y Anderson, 2005, p. 64).

Garrison y Shale (citados por Garrison y Anderson, 2005) definen a la educación, sea esta presencial o a distancia, como interacciones entre los distintos actores: profesorado, estudiantado y contenidos. “Tanto las interacciones humanas como las no humanas son componentes integrantes y recíprocos de una experiencia e-learning de calidad (p. 66). En este sentido, las interacciones del estudiantado a distancia con el material instruccional, textos, videos, imágenes, entornos virtuales de aprendizaje, implican interacciones cuya finalidad es precisamente generar procesos de aprendizaje.

En relación con el tema de la comunicación, cabe recordar, que en EaD la asesoría o tutoría académica se realizaba tradicionalmente cara a cara o mediada por el correo postal, el teléfono, u otro medio de comunicación disponible y era generalmente una comunicación bidireccional o de doble vía “estudiante-tutor”.

Según señala Alfonzo (2011), la comunicación bidireccional entre estudiantado y profesorado ha sido concebida desde los orígenes de la EaD. Cita autores como Baath, quien trabajó sobre el tema de la comunicación de doble vía, entendida como una comunicación de tipo vertical en la cual el tutor utiliza la comunicación como medio para transmitir conocimientos, dar directrices, guiar, evaluar, pero no se da un diálogo como tal; y Holmberg, quien desarrolló el concepto de conversación didáctica guiada, según el cual, la EaD debe asumir la forma de diálogo, ya sea real o mediatizado. Así mismo señala que los materiales deben ser desarrollados simulando el diálogo entre el docente especialista que escribe y el estudiantado, toma en consideración el diálogo interno del estudiante durante su proceso de aprendizaje. Basabe (2007), citando a Holmberg, alude a la EaD como una didáctica de la comunicación, de modo que el establecimiento de la comunicación interpersonal es indispensable. García (2002), por su parte se refiere, al necesario cambio que debe generarse en EaD desde una concepción de la comunicación bidireccional hacia la multidireccionalidad, donde las interacciones deben generarse entre estudiantado y profesorado y estudiantado entre sí.

La aparición de recursos y medios de las TIC (chats, foros, videoconferencias, llamadas grupales a través de Skype, redes sociales, entre otras), aplicados en el ámbito de la EaD, constituyen excelentes medios que favorecen la necesaria comunicación e interacción multidireccional (Alfonzo, 2011; Fainholc, 1999; García, 2002; Garrison y Anderson 2005; García et al., 2007; Sutrúm y Mendoza, 2009).

No profundizaremos mayormente en el tema de la comunicación como característica propia de los sistemas de EaD, dado que ya se habló de la comunicación como proceso. Sin embargo, queremos destacar que la posibilidad de establecer relaciones comunicativas tanto bidireccionales (profesorado – estudiantado); (estudiantado – profesorado) como multidireccionales (profesorado - estudiantado; estudiantado-estudiantado), constituye una potencialidad de las TIC que favorecen o permiten salvar la siempre controvertida “separación física” y la consecuente dificultad para generar interacciones entre los actores, propia de los sistemas de EaD. Así mismo, es fundamental que el docente entienda el rol que le corresponde en estos nuevos escenarios, en los cuales debe utilizar los medios de manera creativa y mantener la interacción con el alumnado.

En la figura 22 se muestra la red de Atlas Ti en la que se observan las características de la EaD que se ven potenciadas con el uso de las TIC, los aspectos relacionados con la acción tutorial, el acompañamiento, el aprendizaje autónomo se destacan por la cantidad de veces que son mencionados por el profesorado.

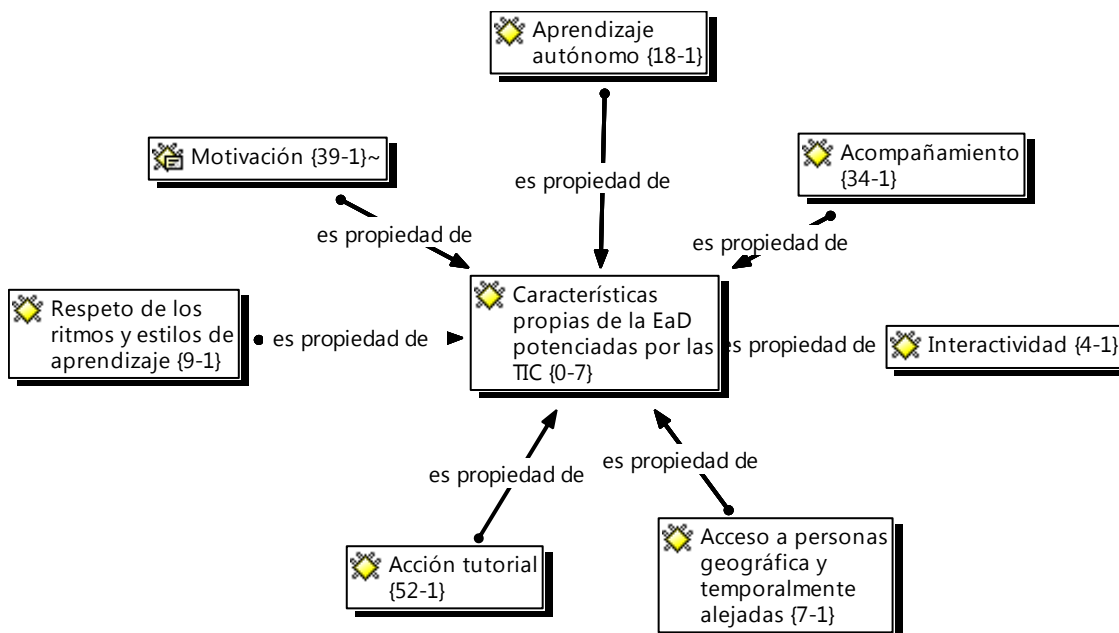


Figura 22. Características propias de la EaD potenciadas por el uso de las TIC

### 10.1.3 Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias pedagógicas en el uso de las TIC por parte del profesorado

El análisis de las ponencias permitió evidenciar la presencia de algunos factores que según las narraciones del profesorado inciden en el desarrollo de competencias para el uso de las TIC. En la figura 23 se plasman las cuatro condiciones que emergieron:

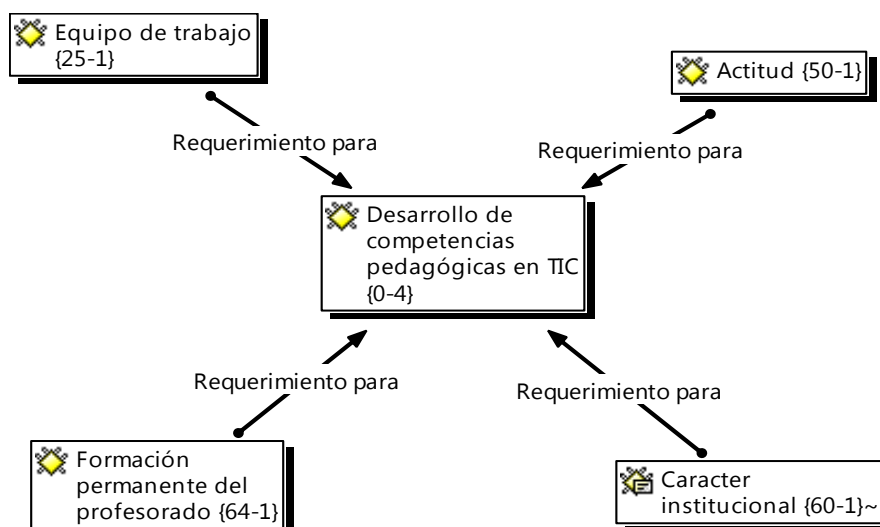


Figura 23. Condiciones requeridas para el desarrollo de competencias pedagógicas con TIC

### Actitud

En primer lugar los docentes hablan de *actitud*, refiriéndose a la posición personal que debe manifestar el docente, una posición positiva ante los cambios y retos que las TIC suponen al desarrollo de la asesoría académica. Estar ganado para emprender los cambios que sean necesarios, entender la dinámica que se viene generando con la incorporación de las TIC y motivarse a utilizarlas y a buscar información, realizar cursos, entre otras, son expresiones de las actitudes positivas hacia las TIC. Implica asumir una disposición activa y dinámica, ante los retos que las TIC vienen planteando en el ámbito educativo:

“La educación en la nube requiere un cambio de actitud por parte del profesor. Ya que su labor principal hoy en día no es transmitir conocimientos sino encauzar, orientar, guiar, provocar conflictos en sus estudiantes que posibiliten la construcción del aprendizaje” P: 42:9

“La curiosidad y la motivación son factores que influyen en las actividades educativas a distancia apoyadas en la web, la innovación y flexibilidad que se adopta en el diseño instruccional a distancia...” P: 26:16

“Se constató también que los académicos de la institución tienen la disposición y la inquietud de aprovechar los recursos tecnológicos que se encuentran en los espacios innovadores...” P: 9:8

Como se deriva de los extractos de las ponencias traídos a colación, la apertura al cambio es una actitud fundamental que implica en primer lugar estar dispuestos a cambiar paradigmas y las formas de hacer las cosas; en segundo término involucra innovación, inventiva, creatividad y finalmente requiere apertura hacia la formación permanente.

Castaño (2009b) señala que tradicionalmente se observan dos modalidades de e-learning, ya sea totalmente a distancia o como un recurso complementario de las clases presenciales, no obstante, critica el autor que no se trata de introducir tecnologías desde una visión tradicional de la educación, sino que se requiere sobre todo un cambio de actitud, que permita tanto al profesorado, como al estudiantado desarrollar nuevas competencias “hacia la formación permanente y la gestión del propio conocimiento” (p. 38).

En este mismo orden de ideas, Castaño (2009a) arguye que más que un cambio conceptual o técnico propiamente dicho, se requiere de un cambio de actitud, ya que de ser usuarios pasivos, lectores de una web estática, hemos pasado a ser usuarios activos que no solo leen, sino que escriben, crean, participan, publican y comparten en la red, en fin, educar con la web 2.0 requiere un cambio de actitud por parte del profesorado.

Arboleda (2005), por su parte, señala como aspectos actitudinales que debe manifestar el tutor: el sentido de responsabilidad, compromiso y liderazgo. La toma de conciencia por parte del docente acerca de los cambios que se vienen gestando con la incorporación de las TIC en el contexto académico, exige de este el desarrollo de nuevas habilidades, destrezas y roles y por supuesto una actitud positiva para emprenderlos (Arboleda, 2005; Cabero, 2006; Castillo y Cabrerizo, 2006; Ortiz, 1998). De manera que el docente debe involucrarse activamente para adquirir las nuevas competencias que le corresponden en la sociedad actual.

La actitud positiva por parte del profesorado, tiene como implicación la ejecución de acciones “para”, es decir, un docente motivado no permanece pasivo ante los cambios e innovaciones, sino que manifiesta una búsqueda permanente para mantenerse informado y actualizado, incorpora nuevas herramientas, recursos y prácticas pedagógicas, busca mecanismos de autoformación y participar en actividades formativas propuestas por la institución (Barroso y Llorente en Cabero et al., 2008).

Por otra parte, autores como Gisbert, (sf) y Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que para la manifestación de actitudes positivas por parte del profesorado y sobre todo para sostenerlas en el tiempo, se requiere que se den algunas condiciones institucionales mínimas que las propicien, tanto desde el punto de vista tecnológico, es decir, presencia de infraestructura tecnológica que soporte las acciones pedagógicas mediadas por TIC; como de motivación personal: incentivos para los docentes, tomar en cuenta el trabajo en línea en la carga académica, y mantener un sistema de capacitación permanente.

### **Carácter institucional**

Por otra parte se observó en la narración de las experiencias que para el desarrollo de competencias en el uso pedagógico de las TIC es necesario el apoyo o carácter institucional, esto con la finalidad de dar el impulso que se requiere tanto para la dotación de infraestructura como para asegurar la formación docente, el carácter institucional promueve además, la motivación del profesorado:

“...se cuenta con el apoyo logístico de los directivos para poder desarrollar el plan de formación y actualización” P: 9:9

“...estos espacios en la nube deben los profesores y las instituciones delimitarlos y cuidar que este espacio abierto no sea solo un mundo tecnológico en el que simplemente se incorpore toda tecnología que se desarrolle, sino que esta se utilice con mesura y con propósitos formativos y enmarcándolos dentro de un contexto y modelo educativo que cada institución debe definir según sus necesidades y el propósito general de ofrecer más y mejor educación a esta sociedad.” P: 42:10

“Para elevar la motivación del docente se otorgaron credenciales sobre la autoría del aula virtual relacionada a la distribución de los contenidos avalados por la Vicerrectora Académica y el Coordinador del SED LUZ, dichas credenciales son consideradas en los diferentes reconocimientos de la Universidad (Orden Jesús Enrique Losada, Premio Simón Bolívar, Premio a la Docencia e Investigación, entre otros), de igual manera se han realizado trabajos de investigación (Trabajo de ascenso, Trabajo de Grado, Trabajo Especial de Grado) que toman como referente el aula virtual en diferentes tópicos de análisis.” P: 2:7



Como se observa, la motivación del profesorado para incursionar en el uso de las TIC está relacionada con las acciones institucionales que se realizan para promover el uso de las TIC, sostener en el tiempo la infraestructura tecnológica y propiciar la formación permanente del profesorado. El carácter institucional es fundamental ya que de este depende que cualquier esfuerzo realizado cuente con presupuesto, personal, y dotación de recursos, además de la necesaria continuidad en los proyectos y acciones ejecutadas. Como se evidencia de la interpretación de las ponencias, aquellas instituciones en las que la decisión de implementar las TIC proviene de los entes decisorios o de alguna autoridad institucional, garantiza la dotación de infraestructura tanto tecnológica como de espacios disponibles para la instalación de equipos, asignación de personal capacitado, recursos financieros para el mantenimiento de los servicios, entre otros (Bates, 2003; Castillo y Cabrerizo, 2006; Ministerio de Educación de Chile, 2006; UNESCO, 2008; Figueroa, 2011; Figueroa, 2012).

Así mismo, las acciones aisladas y entusiastas del profesorado, en su auto capacitación, o en el desarrollo de propuestas de pequeño alcance en la inclusión de herramientas TIC aislados del alcance institucional, están destinados al fracaso o al menos, a tener un impacto muy limitado en el contexto de la institución. En este sentido, Bates (2003) destaca que la innovación depende a menudo de líderes para el cambio, agentes que ocupan cargos en niveles superiores que apuesten y estén dispuestos a luchar por la introducción de tecnología y desarrollar nuevos enfoques educativos mediados por tecnologías. En palabras de Cabero (sf), el problema no es tecnológico, es pedagógico y debe resolverse en el contexto de cada institución.

Lo ideal sería la existencia de lineamientos claros desde el Ministerio de Educación Universitaria, con su correspondiente asignación de recursos financieros a todas las universidades, tanto autónomas como experimentales para su implementación, políticas institucionales a nivel de cada universidad, ajustadas a su realidad, a los usuarios a quienes está dirigida su oferta académica, a la condiciones de infraestructura tecnológica y a las necesidades instruccionales propiamente dichas.

Bates (2003) presenta una interesante exposición de los factores a tener en cuenta al momento de seleccionar las tecnologías a utilizar y destaca lo institucional como factor estratégico, es decir, las decisiones son tomadas por entes con rango de autoridad basadas en las características estructurales de la institución y en las necesidades de enseñanza. Este factor es fundamental, ya que le concede rango

institucional y garantiza la provisión de recursos para el mantenimiento de las decisiones tomadas.

### **Formación del profesorado**

Íntimamente ligado al carácter institucional requerido para el desarrollo de competencias para el uso pedagógico de las TIC, se evidencia en la narración de experiencias la necesidad de formación y capacitación docente, la cual además debe ser continua:

“Otra implicación importante es la necesidad de idear programas de capacitación docente que promuevan la adquisición de destrezas para fomentar niveles superiores de construcción del conocimiento en los participantes de foros virtuales” P: 4:7

“Para ser docentes de la modalidad de educación a distancia, es requisito que cuenten con dos cursos 100% virtuales: Curso de Tutores Virtuales, que tiene una duración de 56 horas, y el Curso de Fundamentos de Educación a Distancia. Adicionalmente, ponemos a disposición de los docentes otros cursos como son: Herramientas web 2.0 aplicadas a la educación; Optimización de uso de foros, entre otros” P: 23:14

“en la PUCE-SI se generó un proceso de capacitación constante en este tema y destinado exclusivamente para los docentes, porque una de las cuestiones que más les preocupa, es adquirir la competencia necesaria para utilizar las tecnologías de información y comunicación; de allí, la necesidad de hacer la capacitación en estos aspectos tecnológicos de la forma más sencilla y práctica posible, a fin de facilitar el uso de los diferentes instrumentos con que cuenta la plataforma educativa.” P: 20:2

“En la Universidad Simón Bolívar se ha iniciado el proceso formativo de la planta profesoral, apoyado por la Dirección de Servicios Multimedia y la Dirección de Desarrollo Profesoral con un taller denominado "Mi Curso en Línea" el cual tiene una duración de 36 horas académicas, distribuidas durante un trimestre a razón de 3 horas semanales, teniendo como finalidad brindar las competencias necesarias a la planta profesoral

para fomentar las bases y el conocimiento en el diseño y estructuración de un curso virtual” P: 11:7

El tema de la formación permanente del profesorado es tal vez, el que se encuentra más desarrollado en la literatura, todos los autores citados en el marco teórico referencial aluden a dicho tópico. Castillo y Cabrerizo (2006) hacen referencia a las nuevas competencias que debe adquirir el profesorado ante el reto de las TIC y exponen que la misma universidad debe promover la formación del profesorado en el uso de estas. Por su parte, Cabero, Ballesteros et al. (2010), a partir de un trabajo de investigación realizado en las Universidades Andaluzas, encontraron que todas las universidades que han participado en su estudio han realizado esfuerzos por la capacitación del profesorado.

Lo expuesto por los autores corrobora lo que planteáramos antes acerca de la estrecha relación entre el carácter institucional y la formación docente. Cuando se asume institucionalmente la decisión de incorporar las TIC en los procesos instruccionales que desarrolla la universidad, debe pensarse de inmediato en la capacitación de su personal para asegurar la viabilidad, factibilidad y calidad de los procesos mediados por TIC.

Cabero (s.f) se refiere a la situación existente en muchas universidades del ámbito europeo, pero alude también a la realidad latinoamericana, que aun cuando en la actualidad se cuenta con más y mejores tecnologías, sus docentes continúan subutilizándolas y señala como causa fundamental, la falta de capacitación del profesorado. En este sentido indica que dos grandes razones pudieran causar tal situación: a) falta de una política clara de planes de formación inicial y permanente del profesorado en TIC, y 2) concebir la formación del profesorado como algo meramente técnico.

El citado autor destaca que la formación del profesorado hoy debería considerar tres aspectos: a) El nuevo contexto de la sociedad de la información; b) Las características que están presentando los nuevos entornos formativos que se están creando; y c) los nuevos roles que se le están asignando al profesorado en las sociedades y escuelas del futuro. Del mismo modo enfatiza que la formación debe darse en la propia institución a la que pertenece el docente, porque promueve una cultura de colaboración, un modo de hacer las cosas y genera un cambio en la estructura organizativa. Es decir,

como se evidencia de la narración de experiencias, es la propia institución la que ha de garantizar la formación de su profesorado.

Castillo y Cabrerizo (2006) dedican todo un capítulo al análisis del tema, basándose en el cambio paradigmático de la sociedad que conlleva nuevas necesidades de formación por parte del docente dado el nuevo rol que le corresponde desempeñar. Para dichos autores la formación en TIC debe ser permanente y propiciada desde la propia universidad; y los requerimientos formativos no deben orientarse a convertir al docente en un experto tecnólogo, sino en el desarrollo de un conjunto de competencias que le permita apropiarse de las potencialidades de las TIC.

Castaño (2009b) por su parte considera que la nueva sociedad del conocimiento trae consigo un cambio importante sobre lo que implica aprender y por tanto han surgido nuevas demandas orientadas hacia el aprendizaje, lo implica la necesidad de formar a un nuevo tipo de docente que responda a las características de esta nueva sociedad, en un contexto cambiante donde se requiere aprender a lo largo de toda la vida.

Los autores estudiados coinciden en señalar que el rol del docente ha cambiado dado el auge de las tecnologías y la diversidad de herramientas y recursos disponibles, lo que exige la formación permanente del profesorado, pero no sólo en aspectos técnicos, sino en el uso pedagógico que puede hacerse de dichas herramientas (Cabero, 2006; Cabero, 2007; Cabero, (s.f); Castillo y Cabrerizo, 2006, Figueroa, 2011; García, 2007; Gisbert, (s.f); Ortiz, 1998; Salinas 2003; UNESCO 2008, UNESCO, 2011).

Finalmente, Cabero (2006) es enfático al asegurar que muchos de los fracasos en el uso de las TIC en el ámbito educativo se deben al acento que se ha dado a la capacitación “técnica” del profesorado, o lo que él denomina *tecnocentrismo*, caracterizado por dar prevalencia a lo tecnológico sobre lo pedagógico.

### **Equipos multidisciplinares**

Otro factor que pudiera incidir en el desarrollo de competencias en TIC por parte del profesorado, y es el referido al trabajo en equipos multidisciplinares:

“Contar con un equipo multidisciplinario, profesional en cada una de sus áreas y especializado en entornos virtuales es fundamental para poder generar un aula virtual con el ambiente propicio para que los usuarios se

familiaricen y se sientan cómodos en él. Para ello, la capacitación permanente es un factor clave y está destinada no solo a los usuarios que tienen relación directa con los estudiantes (docentes), sino al personal que trabaja con los usuarios internos. El equipo está conformado por: el Director, Coordinador Académico, Coordinador Administrativo, Coordinadores Virtuales, pedagogos, correctores idiomáticos, web master, investigador, programadores, diseñadores multimedia, diseñador gráfico y evaluador” P: 23:15

“La experiencia afirma que la calidad de estos procesos de aprendizajes, la aspiración a las buenas prácticas en educación a distancia en gran medida puede ser garantizada cuando desarrolladores de software, diseñadores, autores de materiales, docentes, tutores, evaluadores, técnicos, directivos entre otros ostentan la cualificación propia para el desarrollo de la modalidad” P: 26:17

“En el periodo 2010-2011 la estrategia cambia a un modelo más flexible e inclusivo ya que al docente no se le solicita aprobaciones de la cátedra, ni del Consejo de Facultad, él suministra sus materiales en el aula y el diseñador instruccional junto con el diseñador gráfico realizan los arreglos y recomendaciones necesarias permitiendo estar enfocado en las interacciones que se puedan propiciar dentro del aula virtual sobre las actividades de aprendizaje síncronas o asíncronas (estudiantes-estudiantes, profesor- estudiantes)” P: 2:8

García et al. (2007) después de un análisis de los diferentes procesos que se desarrollan en un sistema de EaD con la irrupción de las TIC concluyeron que es necesaria la presencia de otros profesionales que contribuyan al desarrollo de los procesos instruccionales mediados por TIC, ya que resultan comunes las quejas de los docentes respecto a la multiplicación de funciones, roles y responsabilidades que se le asignan con la incorporación de las TIC en el desarrollo de sus actividades académicas, como si todo el trabajo dependiera del docente.

Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que el trabajo en equipo constituye una nueva competencia que los docentes deben exhibir en el desarrollo de sus funciones docentes y argumentan además, que para que sea posible se requiere la concreción de un

clima organizacional favorable, es decir, esta concepción del trabajo en equipo está íntimamente ligada al carácter institucional, en este sentido deben generarse lineamientos claros que avalen esta manera de abordar las funciones docentes.

Gisbert (sf) destaca que los docentes del siglo XXI deben desempeñarse como *colaboradores en grupo*, se refiere a la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo entre distintos profesionales. Así mismo Bates (2003) resalta la importancia de trabajar en equipos, teniendo en cuenta que nadie puede ser un experto en todo lo relacionado con las TIC y sus usos educativos, más aún, dado el carácter cambiante de las mismas; por ello aboga por la conformación de equipos en los cuales distintos expertos puedan aportar desde su conocimiento en áreas específicas al trabajo común: docentes, expertos en medios, diseñadores instruccionales y especialistas en áreas específicas del conocimiento.

Fainholc (2012) por su parte señala que “para lograr una perspectiva integradora y crítica con producción genuina de conocimiento, se deben incluir valores y fines formativos. Además de la contribución de múltiples áreas del saber social y pedagógico (didáctica, teoría del currículo, etc.)...” (p. 65.).

#### **10.1.4 Uso didáctico de las TIC en educación universitaria**

El aspecto relacionado con el uso pedagógico que se hace de las TIC es otro de los elementos que se observa en la narración de experiencias y que reviste gran importancia ya que nos encontramos ante un hecho educativo. A continuación, se exponen algunos segmentos de las ponencias que ilustran esta categoría:

##### **La comunicación como estrategia pedagógica**

“La Wiki es una de las herramientas de la Web 2.0 que cuenta con una variedad de aplicaciones educativas, utilizadas por profesores de comunidades universitarias como la Universidad Metropolitana, Universidad Simón Rodríguez, entre otras, que se decidieron por aprovechar las ventajas de esta útil herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su principal característica es que permite construir conocimientos, aprendizajes significativos y aprendizaje colaborativo de manera interactiva. La Wiki puede ser editada y

modificada por varios usuarios con el fin de crear nuevos contenidos, compartir experiencias.” P: 36:1

“...se inicia la integración de facebook a las actividades de las materias de Fundamentos de Educación a Distancia y Programas de Educación a Distancia. Se obtuvo una participación más activa, fluida y efectiva por parte de los estudiantes, debido a que accesan con facilidad sin dar una serie clics, conocen y manejan bien la herramienta, además de ser significativa para ellos porque ahí están sus amigos.” P: 39:9

“...los foros tienen como primordial objetivo el poder comunicar a otros, a través de los foros el alumno refleja su criterio, su conocimiento, el manejo del idioma, en cuanto a estructura gramatical así como de sintaxis y redacción.” P: 39:4

“En este sentido la plataforma moodle brinda una especie de soporte a los docentes para poder crear comunidades y/o cursos, en los que se pueda lograr una interacción y llevar a cabo el proceso de aprendizaje-enseñanza totalmente en línea junto con los estudiantes; por ello se puede decir que a través de esta plataforma el estudiante puede construir su propio conocimiento y el rol del profesor en este caso es orientar y validar efectivamente a través de los diversos servicios que ofrece dicha plataforma” P:11:3

“Las conferencias vía web se han convertido en un medio eficaz para reunir personas de cualquier lugar del planeta al mismo tiempo en un espacio común de fácil y rápido acceso, superando las barreras del tiempo y las distancias geográficas. Como herramienta para la docencia, significa la posibilidad de reunir estudiantes y docentes alejados físicamente, en un espacio de trabajo colaborativo síncrono que aprovecha las bondades y posibilidades que nos ofrecen los nuevos entornos hipermedia asociados a la web 2.0.” P: 37:22

“...creación de preguntas efectivas e inteligentes, como parte del paquete de la discusión en línea, que puede servir como estrategia para incrementar la comprensión del aprendiz adulto y satisfacer las metas instruccionales en el entrenamiento en el sitio de trabajo y en la educación universitaria” P: 12:4

Como se desprende de los extractos traídos a colación, los docentes en su narración de experiencias comentan acerca de las herramientas que utilizan y sus potencialidades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son constantes las consideraciones respecto a las posibilidades de interacción y comunicación y respecto a la factibilidad de proporcionar informaciones y contenidos al estudiantado.

Como ya mencionáramos en el apartado correspondiente a los procesos comunicativos, al parecer, el profesorado encuentra en estas posibilidades de comunicación, interacción, uno de los elementos fundamentales de su hacer pedagógico mediado por TIC. En este sentido, podemos vislumbrar que la acción pedagógica se fundamenta en la comunicación, de manera que como dijéramos antes, el lenguaje oral, pero sobre todo el escrito, constituye la principal estrategia pedagógica (Barroso y Llorente, 2008; Garrison y Anderson, 2005; Gisbert, sf; Salinas, 2003).

Laurillard, citado por Garrison y Anderson (2005), acentúa el papel de la educación en educación universitaria, el autor considera que se debe ir más allá de una simple transmisión de información o contenidos y que debe perseguirse el desarrollo de la personalidad mediante la interacción del profesorado y estudiantado y del estudiantado entre sí.

Estos planteamientos coinciden con lo expuesto en el marco referencial entre los que destacamos: la comunicación bidireccional como característica de la EaD, la cual adquiere un nuevo matiz con la posibilidad de “multidireccionalidad” que permite establecer el diálogo entre los diferentes actores del hecho educativo; la acción tutorial de acompañamiento que se ve enriquecida por las posibilidades comunicativas de las herramientas TIC; la posibilidad de crear comunidades de aprendizajes y redes de comunicación mediante la web 2.0.

Habermas, como se cita en Fainholc (2012), involucra un factor superador de lo lingüístico hacia lo comunicacional en la generación de conocimiento. “A través del lenguaje, según el autor, los sujetos interpretan la naturaleza y así mismos. Por esto, no es de interés de la competencia lingüística, sino de la competencia comunicativa...” (p. 42). Fainholc (2012) concibe a la comunicación como fundamento de la tecnología educativa, sobre todo dada la convergencia tecnológica que en el momento actual provocan las TIC, la web social 2.0 y la web semántica.



En este sentido, el rol del docente implica acompañar al estudiantado en la transformación de la información en conocimiento, mediante un ambiente rico en interacciones tanto humanas como mediadas, ya sea con textos, videos, videoconferencia, imágenes, podcast o cualquier sistema o recurso planificado didácticamente (Alfonzo, 2011; Barroso y Llorente, 2008; Bates, 2003; Cabero, 2007; Castaño, 2009a; Fainholc, 2012; García, 2002; García et al. 2007; Garrison y Anderson, 2005; Gisbert, sf; Marcelo et al. 2002; Salinas, 2003; Soto, 2009b; Sutrúm y Mendoza, 2009; UNESCO, 1998).

Barroso y Llorente (2008), son taxativos respecto al carácter eminentemente pedagógico que adquieren los procesos comunicativos en la enseñanza y en el aprendizaje. De manera que es a través del diálogo compartido, la discusión, la generación de preguntas inteligentes, el compartir opiniones e informaciones que se construye el conocimiento. A su vez los autores destacan la necesidad de la infoalfabetización acerca de las mejores herramientas para generar un proceso comunicativo de calidad.

### **Gestión de contenidos**

Otra potencialidad pedagógica destacada por los docentes en su narración de experiencias es la relacionada con la generación, distribución y gestión de contenidos:

“...la Wiki llamada <http://faseensayoupel.wikispaces.com/Inicio>. La misma fue estructurada en forma sencilla e interactiva aprovechando la versatilidad que brinda la Wiki; en ella los participantes pueden encontrar la descripción del curso: su justificación, objetivos, contenido, modalidad, las actividades a realizar por temas, la agenda de trabajo, los documentos como soporte a los contenidos de cada tema, la sala de Chat para establecer contacto entre los participantes y el facilitador, el enlace al foro creado en Google. Además pueden encontrar en la sección de enlaces diversos link de interés sobre los temas tratados y la sección de anuncios abierta para que todos, tanto el facilitador como los participantes, realicen avisos de interés general...” P: 36:10

“Funciones del docente en las videoconferencias: Gestionar los materiales que serán usados en la actividad. Facilitar a los participantes la información para el acceso al espacio de interacción. Configurar la

plataforma adecuadamente para la realización de la sesión prevista. Dar la bienvenida a los estudiantes. Presentar la agenda de la actividad a desarrollar. Exponer las normas de interacción (netiqueta). Gestionar la sala de chat que ofrece la plataforma. Ayudar en la resolución de los problemas técnicos de audio y video que puedan presentarse. Asumir el control total de la plataforma cuando sea necesario.” P: 44:2

“Se utiliza la lógica inductiva para entrar al estudiante en el estudio de las temáticas del curso, en este punto al estudiante debe ofrecérsele espacios digitales (bibliotecas y repositorios digitales) para buscar información, revisar recursos digitales en multiformatos.” P: 15:17

“De la misma manera, en el transcurso de la formación virtual, se conocieron diversas herramientas que le brinda la oportunidad al docente de colocar toda su información en la web, para que se encuentre disponible para el estudiante o cualquier persona que requiera la información. Algunas de las aplicaciones que se conocieron y se aprendieron durante el desarrollo de este curso, fueron las siguientes: Xerté toolkit, Slideshare, Prezzi, Wiziq, Scribd, Issuu, Youblisher, Screenr, Ispring, entre muchas otras más” P: 11:7

“Los contenidos son diseñados y creados por el profesor, para ello cuenta con una variedad de opciones que desde la pestaña "activar edición" puede elegir para mostrar los contenidos y prepararlos en formatos estándar para ser cargados en el servidor web en que se alojan todas las aulas virtuales; en general, serán documentos con extensiones de archivo pertenecientes a textos, imágenes, sonido, presentaciones y vídeo” P: 20:29

Como se evidencia en los extractos de muestra, los docentes que narran sus experiencias señalan que las TIC facilitan la colocación de los materiales referentes a las asignaturas en un espacio en línea disponible para el estudiantado, en este sentido, se destaca la posibilidad de subir archivos en diferentes formatos contentivos de los planes de curso, planes de evaluación, contenidos, tareas, entre otros.

El profesorado debe desarrollar competencias para generar información y publicarla en diferentes formatos, debe ser capaz de buscar y seleccionar información

pertinente y de calidad en la web, debe conocer un conjunto de aplicaciones que le permitan compartir información en la web, debe saber organizar la información en el espacio virtual de aprendizaje, sea este una página web, un sistema de gestión de aprendizaje, un blog, o cualquier herramienta disponible que se ajuste tanto a su asignatura como a las características y necesidades del estudiantado y a la realidad del contexto geográfico y de las posibilidades de acceso a internet.

En la revisión de la literatura encontramos algunas características de las TIC que constituyen potencialidades para la gestión de contenidos en el contexto educativo: posibilidad de compartir y procesar información, generar información, leer documentos, presentación de información en diversos formatos, audio, video, gráficos, archivos multimedia, entre otros; incorporación de enlaces a recursos web con informaciones relevante para complementar los contenidos de las asignaturas, actualización de programas y contenidos (Area, 2002; Bates, 2003; Cabero, 2007; Castaño, 2009a; Castillo y Cabrerizo, 2006; García et al. 2007; Fainholc, 2004; 2012).

La web 2.0 admite que los usuarios pasen de ser solo lectores y consumidores, a ser escritores y productores de conocimiento, generándose así un entorno de aprendizaje activo, en el cual todos participan, construyen, aportan, intercambian opiniones, materiales y realizan tareas de manera compartida, en un ambiente donde la colaboración es medular. El docente en estos escenarios debe propiciar este tipo de trabajo, generar la discusión, generar preguntas problematizadoras, promover el respeto por la opinión ajena, entre otras. (Castaño, 2009a; García et al. 2007; Marcelo et al. 2002; Salinas, 2003).

En palabras de García et al. (2007) “En efecto, saber buscar y seleccionar información, aprender a buscarla y seleccionarla o enseñar a otros a adquirir estas destrezas, se convierte hoy en día en un objetivo imprescindible...” (p. 150). Para Jordi (2013), la gestión de información implica un proceso de búsqueda, tratamiento y difusión de la información. “Se trata de aprender buscando, comparando y evaluando webs, interactuando, compartiendo, criticando, produciendo conocimiento...” (p. 120). Para lo cual se requiere el manejo de herramientas de búsqueda, como directorios o índices, motores de búsqueda, meta buscadores, diccionarios, enciclopedias, traductores, sindicación de contenidos, agregadores y RSS, entre otros.

La selección de contenidos mediante las TIC es uno de los nuevos roles del profesorado planteado por los autores referenciados; el profesorado debe desarrollar habilidades que le permitan consultar, seleccionar, organizar, almacenar y compartir recursos. Según plantea Jordi (2013), algunas estrategias para valorar los contenidos encontrados podrían ser: preguntarse si la información es contrastable, actualizada, si los autores son confiables. Así mismo, el profesorado debe ser seleccionador de tecnologías de acuerdo con las necesidades de formación y orientar al estudiantado en la búsqueda y selección de información y en el manejo del ambiente de aprendizaje.

### **Moderación de entornos mediados por TIC**

Como dijéramos anteriormente un docente realiza funciones de guía del aprendizaje; las herramientas tecnológicas por sí mismas no tienen la capacidad de generar aprendizajes, es por ello que el profesorado a través de estos entornos virtuales asume el rol de moderador:

“El docente que desea utilizar estas plataformas de video conferencia como un medio para la enseñanza en línea, además de guiar y desarrollar la actividad educativa, debe cumplir funciones de moderación para garantizar una adecuada y efectiva comunicación que permita lograr los objetivos de aprendizaje planteados, por lo tanto es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas, organizativas, administrativas y el dominio de las herramientas tecnológicas que le permitan asumir con éxito el rol de docente-e.” P: 37:23

“... la UTPL convierte a la herramienta EVA en aula de clases, donde convergen materiales y recursos tecnológicos, donde subyace sobre todo, el componente pedagógico a fin de que “llevemos al estudiante” al logro de su aprendizaje, a estar informado y a ser atendido de manera personalizada.” P: 19:11

“Estos hallazgos sugieren que el modelo resulta útil para el análisis de los patrones de interacción en grupos de discusión virtual lo cual lo hace particularmente apropiado en educación a distancia, en especial en el trabajo de supervisión del tutor en vista de que idealmente las discusiones deberían alcanzar niveles profundos de discusión temática, en especial en este tipo de curso donde el foro constituye un aspecto de

la formación y acreditación del curso; en tal sentido, resulta deseable hacer progresar al grupo, bajo la actividad de mediación, hacia la aplicación de los conocimientos construidos, último de los niveles propuestos” P: 4:8

En el método de la discusión grupal, como es un foro electrónico de discusión, se pueden promover estas conductas mediante los diálogos abiertos, preguntando y respondiendo para animarlos, estimularlos y, de ser necesario, desafiarlos para que articulen sus ideas y las evalúen...” P: 5:6

En la narración de experiencias se evidencia el acompañamiento del profesorado como moderador, es decir, va induciendo a la participación, interviene cuando es necesario profundizar en algún aspecto, señala las pautas que se seguirán en el entorno de aprendizaje, responde inquietudes planteadas por los estudiantes, motiva la participación de todos en un clima de respeto.

En estos escenarios mediados por TIC la moderación se realiza como una estrategia didáctica de acompañamiento al estudiantado, la cual no debe dejarse al azar, sino que debe ser planificada. Sea cual sea el recurso utilizado: un foro, un chat, un blog, una video conferencia o una plataforma de aprendizaje; requiere del establecimiento previo de normas de participación, reglas claras que permitan tanto al profesorado como al estudiantado, aprovechar al máximo las potencialidades tecnológicas y pedagógicas de dicha herramienta. La moderación pudiera estar muy íntimamente ligada con la acción tutorial, no obstante, se extrajo aparte debido al carácter de liderazgo y conducción que debe ejercer el tutor o asesor académico.

En este sentido, Garrison y Anderson (2005) señalan que “A la presencia docente le corresponde garantizar el equilibrio transaccional adecuado y, junto a los estudiantes, gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos de acuerdo con una pauta temporal” (p. 96).

Dar instrucciones claras y que se encuentren en un lugar visible, responder preguntas en un lapso de tiempo prudencial, calidad en la retroalimentación, reorientar la discusión de algún tópico cuando las participaciones se están alejando del objetivo central, establecer tiempos y flexibilizarlos según las características del estudiantado y del contexto, potenciar el trabajo en grupo, la reflexión y la colaboración, asesorar,

gestionar y moderar el ambiente de aprendizaje, estimular la interacción cooperativa, son algunos de los roles que el profesorado “moderador” debe realizar en su práctica educativa (Arboleda, 2005; Basabe, 2007; Cabero, 2007; García, 2002; Garrison y Anderson, 2005; Gisbert, s.f ; Fainholc, 1999; Marcelo et al. 2002; UNESCO, 2008).

Como pudo evidenciarse, el uso didáctico de las TIC implica mucho más que un simple tecnicismo, requiere la utilización de las tecnologías con fines pedagógicos. En la figura 24 se observan los usos que los docentes hacen frecuentemente con las TIC:

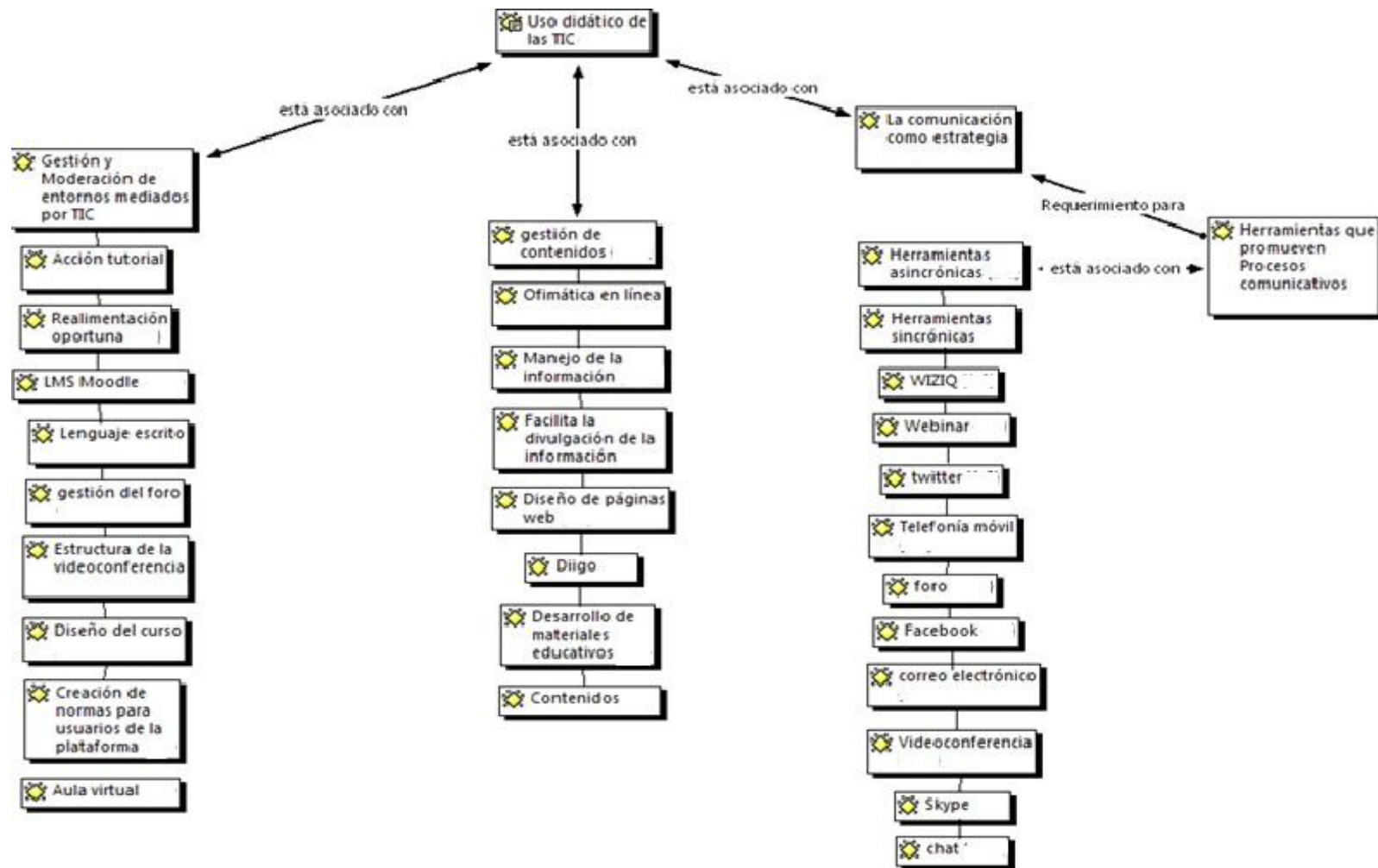


Figura 24. Red extraída de Atlas ti - Uso didáctico de las TIC

Hasta aquí se ha presentado la interpretación de las categorías emergentes de las ponencias, cabe destacar, que en dichos documentos, el profesorado narraba sus experiencias en el uso de las TIC en el ámbito educativo, por tanto, no aludían de manera explícita a competencias docentes, razón por la cual las categorías se presentaron en un contexto amplio para ir identificando allí, en el actuar docente, los conocimientos, acciones y actitudes que el profesorado manifestaba en el uso eficiente de las TIC. Así mismo se fueron contrastando las ideas expuestas por el profesorado con los planteamientos de diversos autores e investigadores en la temática con la finalidad de dar consistencia a los hallazgos interpretativos.

A continuación se expone la interpretación de las categorías emergentes de las entrevistas; en este caso, al profesorado (informantes claves) se le preguntaba explícitamente acerca de las competencias pedagógicas para el uso de las TIC por lo cual dar nombre a la categoría fue más claro para la investigadora. Ya en la fase de triangulación y teorización, se observará la interrelación de las categorías emergentes de ambas fuentes.

## **10.2 Interpretación de las categorías emergentes de las entrevistas**

Al igual que para el análisis de las ponencias, para la organización y análisis de las entrevistas, se utilizó el programa informático Atlas ti 6. La información recabada en las entrevistas se encontraba en formato de audio MP3, por lo que se requirió su transcripción con el apoyo del software “Sscriber”; el cual es un programa que permite reproducir grabaciones a distintas velocidades, mediante la programación de la velocidad, permite la repetición de una parte de la grabación a modo de dictado, establecer el tiempo que dura la pausa entre una repetición y otra, lo que evita pérdida de tiempo al tener que pausar y reiniciar la reproducción. Una vez transcritas las entrevistas fueron subidas una a una a Atlas ti en formato RTF para su organización y análisis.

### **10.2.1 Competencias tecnopedagógicas**

**Conocimientos y habilidades para el uso de las tecnologías, estrategias pedagógicas, tutoría**



En este ir y venir sobre los datos categorizados se tuvo inicialmente la noción de considerar separadamente las competencias tecnológicas de las competencias pedagógicas, no obstante, se evidenció en las expresiones de los informantes claves la consideración de lo tecnológico íntimamente relacionado con lo pedagógico, más aún, se observó la prevalencia de lo pedagógico sobre lo tecnológico y la dificultad de separar ambas concepciones. Por ello, se decidió adoptar el término competencias tecnopedagógicas, con la finalidad de apegarnos a ese sentir de los informantes claves.

“O sea, no se trata de usar el correo electrónico por usarlo, sino cómo hacer para que ese correo electrónico se convierta en una herramienta de construcción y bueno así con las herramientas sociales y con todas las herramientas que hay. Entonces conceptualmente pienso que un docente debe manejar un concepto, valga la redundancia, de tecnología complejizado, o sea, más amplio en función de lo que esas tecnologías le aportan, hacia dónde atentan si son mal utilizadas. Y procedimentalmente que el profesor debe manejar las tecnologías tanto para su parte administrativa docente, como para proponer actividades de construcción social, en la cual él sea partícipe también...” P: 56:9

“Entonces, de acuerdo a tu diseño instruccional que es lo básico, es decir, cómo es tú diseño instruccional, qué es lo que tú vas a hacer con tu asignatura, decides las herramientas que te son más idóneas. Porque puede ser que en un momento dado, ahorita por ejemplo yo estoy dictando una materia de ingeniería de, para nosotros del séptimo trimestre ok, o sea, más o menos tercer año, mitad de carrera, yo estoy trabajando con la plataforma de la universidad y es perfecto, ¿por qué?, porque es una materia que es departamental, son muchas secciones con diferentes profesores, entonces, necesitamos trabajar que todos al unísono, entonces aquí nos cae perfecto una plataforma sólida, que nos permita tener un solo curso que se refleja para todos, que todos estamos trabajando con el mismo curso al mismo tiempo, porque tenemos la necesidad de que todos los estudiantes reciban los mismo, de que la cosa sea estándar, porque es un número de estudiantes grandes para todas las carreras, no podemos hacer mayores diferencias, entonces allí la

plataforma cae como anillo al dedo, vamos al mismo ritmo, una cosa bien uniforme, bien coordinada, perfecto” P: 51:13

Según lo expresado en los extractos de entrevistas precedentes, la selección de la herramienta tecnológica a utilizar está supeditada a la finalidad de la asignatura que se pretende facilitar, al diseño instruccional, plan o programa de la asignatura y por ende a los requerimientos establecidos en dichos documentos curriculares.

Este planteamiento es particularmente relevante en un sistema de educación a distancia como el de la UNA, en el cual los materiales instruccionales son diseñados por los especialistas de contenido, pero en la práctica, la operacionalización en los Centros Locales, es tarea del asesor académico quien tiene la responsabilidad directa de guiar al estudiantado. En este sentido, debe tener claras las metas planteadas por el especialista en los objetivos de aprendizaje, conocer en profundidad los contenidos, para seleccionar herramientas acordes con los fines pedagógicos de las asignaturas.

Es decir, el profesorado debe ser hábil en el manejo de las herramientas que decide utilizar en el desarrollo de la instrucción, debe tener claro el para qué utiliza una u otra herramienta y debe tener la capacidad de juzgar la pertinencia y capacidad de esta para generar espacios dónde se propicie el aprendizaje. Se evidencia la necesidad del trabajo en equipo entre diseñadores, especialistas de contenido y asesores académicos, este tema se profundizará más adelante.

Por otra parte se rompe con el mito de que un docente universitario para ser competente en el uso de las TIC debe conocer y manejar, todas las herramientas tecnológicas disponibles. De hecho el uso indiscriminado de las TIC puede entorpecer o limitar el desarrollo de verdaderos procesos de aprendizaje en un área específica del conocimiento al enfatizar o dar prioridad a las herramientas y al uso que el alumnado pueda hacer de estas, más que a los objetivos de aprendizaje y a los contenidos programáticos.

Esto no quiere decir que el profesorado deba conformarse con conocer dos o tres herramientas, no, el docente debe ser innovador y mantener una actitud de actualización constante en el uso de las mismas, pero sin caer en el error de usar las herramientas tecnológicas de manera prolífica y desproporcionada y sobre todo sin tomar en cuenta los objetivos instruccionales y el contexto en que se desenvuelve su acción docente.

“Si yo me siento cómoda con el foro, yo, en mi espacio, donde yo voy a tener mi curso, esa es la otra, si nosotros tenemos el curso, la ventaja que tiene el asesor que va a tener ese grupo, es que puede darle la personalidad, entonces él va a agregar las aplicaciones que él pueda manejar y con las que se sienta cómodo, y ponerse como meta cuáles son las que voy a aprender más adelante, pero no usarlas por usarlas, eso es importantísimo” P: 50:27

“Porque además no te cuesta demasiado porque tú te pones a ver, el tiempo que tú te gastas en leer un foro, en sentarte a leer un foro a leer toda esa retahíla de cosas, mira ese mismo tiempo tú lo gastas en hacer una conferencia, un pequeño webinar, utilizando una hora, hora y media de discusión y yo creo que en menos tiempo lo logras, o sea, a lo mejor la discusión de una pregunta en un foro lo logras mejor con pequeños grupos y olvídate que el resultado es muchísimo mejor, porque además se alimentan unos de otros, o sea, tú puedes tener a lo mejor gente que discute con más fuerza, que ha leído más y uno que a lo mejor está menos interesado y se termina contagiando” P: 51:26

“En el caso de las tecnologías sucede igual, la mayoría somos vulgares usuarios de un computador, pero no sabemos manejar el computador, no sabemos hasta dónde podemos llegar con ese recurso, solo lo usamos para usar paquetes, somos vulgares usuarios del paquete, uso el excel, uso el Word, uso el power point o uso el open office, o cualquier otro programa, pero lo uso puntualmente sin sentarme a pensar y a analizar cómo innovar con esa herramienta, que no es más que buscar la manera, los medios y las estrategias para yo integrar esa herramienta al currículo, y cuando yo logro integrarlo al currículo yo estoy innovando, de resto no, de resto lo estoy usando por modismo, por moda” P:46:11

“Eso es lo que bien vale la pena que el docente evalúe, no es solamente usar la tecnología y darle un uso mecánico, meramente instrumental, es investigar, generar un laboratorio, realmente vamos a tener un laboratorio donde siempre vamos a estar en una práctica de ensayo y error, probando tecnologías, probando herramientas, viendo y evaluando,

cuál nos sirve, cuál nos puede funcionar y cual no, de manera que es algo que no se va a detener, siempre va a estar en constante cambio y constante evolución” P:45:46

Desarrollar competencias tecnopedagógicas implica estar motivado para innovar, muchas veces el profesorado aprenden a utilizar una herramienta, como es el caso de los foros de discusión, los cuales dejan de generar aprendizajes si no se manejan adecuadamente. En este sentido se requiere revisar las prácticas, ¿qué se está haciendo?, ¿qué tipo de estrategias podrían optimizar el uso de una herramienta en particular?, ¿qué herramientas disponibles me permiten hacer una mejor dinámica para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje? Es decir, el profesorado debe ser crítico en relación con las herramientas que utiliza y evaluar la pertinencia y validez de usarlas en un contexto determinado.

Se advierte por otra parte, que debe desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que puedan ser mediadas por las herramientas tecnológicas, ya que la herramienta per se no tiene tal capacidad. En este sentido, usar una herramienta sin un plan estratégico no sólo no va a contribuir a generar aprendizajes, sino que además pueden constituirse en obstáculos para el aprendizaje.

“Creo que en primer lugar debe conocer los recursos tecnológicos, sobre todo conocer lo que significa el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para facilitar los procesos de aprendizaje o crear ambientes de aprendizaje. De manera que se entienda que los recursos tecnológicos en sí no son los que hacen el efecto, sino que es el profesor que puede utilizar eso para crear mejores condiciones digamos, que puedan facilitar ese proceso de aprendizaje” P: 48:2

“Cómo yo diseño o desarrollo una estrategia con un foro de discusión, cómo trabajo con un chat, cómo entender que es una net etiqueta, además de esto si utilizo otro tipo de herramientas por ejemplo como blogs, como wikis, cómo trabajar con un wiki, cómo desarrollar una estrategia para la creación de un documento colaborativo sea un wiki, sea google doc, ofimática en línea” P: 45:14

Como se ha observado hasta ahora, desarrollar competencias tecnopedagógicas entraña el establecimiento del adecuado equilibrio entre lo tecnológico y lo pedagógico,

de allí que sea sumamente importante que el profesorado sea un experto en su área de conocimiento, conozca plenamente el diseño curricular de la asignatura que facilita, tenga conocimientos sobre pedagogía, relacionados con las teorías de aprendizaje, con planificación educativa, con estrategias de aprendizaje y conozca el ámbito donde se desenvuelve, esto es, si es una institución presencial con apoyo en las TIC, si es una institución bimodal o blended learning o si es una institución de EaD.

De lo expuesto en el párrafo anterior se derivan dos consideraciones de interés, en primer lugar, resulta preponderante la formación del componente docente para los profesionales de otras áreas de conocimiento, quienes son expertos en otras disciplinas, profesionales de la abogacía, ingeniería, administración, estadística, entre otras, pero no lo son en el área pedagógica; y por otro lado, la consideración del trabajo en equipo ya que en muchas ocasiones, sobre todo en los sistemas de EaD como es el caso de la UNA, quienes facilitan las asignaturas no las han diseñado, y tampoco han sido los responsables de subir los cursos a las plataformas de aprendizaje.

“Por ejemplo, una competencia que yo creo que es importantísima para los docentes sobre todo, yo lo veo en el mundo en que yo me muevo que es el mundo de la educación superior, ok, ¿qué pasa aquí en la universidad y en la mayoría de las universidades? Tú tienes que la mayoría de los docentes no son formados como docentes. ¿Qué pasa por ejemplo con los profesores de ingeniería? Son ingenieros, especialistas en su materia, conocedores de su materia, pero muchas veces las universidades se puede decir que cometemos el error o por falta de recursos, o por falta de tiempo, por lo que sea, de no preocuparnos por la formación docente de esos profesionales. Entonces esos ingenieros, abogados, economistas, etc., por supuesto tienen un valor enorme en cuanto al conocimiento que traen, en cuanto a la experiencia que muchas veces traen de otros medios. Por ejemplo nosotros tenemos un número alto de profesores a tiempo parcial, que trabajan en empresas, que trabajan en la calle y que vienen y transmiten en los estudiantes todo ese bagaje de experiencias, todo ese bagaje de información que tienen y de conocimientos, pero si tu no combinas eso con una formación mínima en la parte de docencia, entonces te consigues con debilidades al momento que vas a aplicar las tecnologías” P: 51:6

“Debe conocer además, lo que significa promover la situación de aprendizaje, sobre todo a la luz de los conocimientos de hoy en día, qué factores influyen, qué condiciones individuales importan, qué estrategias pueden ser efectivas tanto para promover el aprendizaje, como para evaluar, como para motivar, inducir... eso es importante. Conocer incluso los elementos que pueden ser negativos o desfavorables para lograr este proceso de aprendizaje y relacionar siempre esto con el contexto en el cual está situada la persona que aprende o las condiciones individuales, particulares que tiene esa persona para entender que el aprendizaje tiene que ver con todo eso. Creo que con un buen conocimiento de lo que es el aprendizaje y las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje y un buen conocimiento de lo que son las tecnologías como apoyo para el proceso de aprendizaje. P: 48:3

“Es muy importante que el profesor conozca muy bien su área de conocimiento, pero también tiene que conocer bien el curso que da, porque pasa algo, muchas veces el profesor que da un curso no es el mismo que lo diseñó, entonces aunque el profesor sea muy bueno en su área, puede dar la impresión de que no lo es porque no maneja el curso de acuerdo al diseño. Nosotros hemos tenido casos en que los profesores no manejan el curso, pero no por falta de dominio de su área, donde pueden ser muy competentes, sino porque de pronto un estudiante le hace una pregunta referente al curso y ellos no saben responder, porque no estudiaron el diseño del curso” P: 57:6

Otro elemento fundamental derivado de la información analizada comprendido por los informantes como una competencia tecnopedagógica es el relativo a la tutorización, tutoría, o asesoría académica. En estos escenarios mediados por TIC el profesorado desarrolla un papel diferente al que se realiza generalmente en la presencialidad. Su rol ya no es de transmisor de conocimientos, ya no hay clases magistrales, la instrucción no se desarrolla de manera unilateral profesorado – estudiantado. En estos escenarios, el docente ha pasado a ser un facilitador de aprendizajes, orienta, guía, facilita, acompaña, modera, espacios destinados a fomentar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“En primer lugar el docente tiene que saber que su rol cambió, el docente tiene que saber que no puede hacer con las tecnologías lo mismo que hace en las clases presenciales, aquí tenemos profesores que dan clase en ambas modalidades y eso no importa, pero si es necesario que él sepa que en EaD su papel es distinto. Él allí es un facilitador, porque allí no va a dar clase, allí los materiales ya están listos en la plataforma, el estudiante lee y estudia esos materiales y el papel del profesor es de facilitador, como guía del estudiante para el desarrollo de los aprendizajes” P: 57:5

“Tutorear, tutorear qué es, quiere decir que tú no conoces bien el camino ¿verdad? Entonces quiere decir que yo voy a estar contigo acompañándote y apoyándote y dándote indicaciones, mira eso no, porque eso no te conviene por ahí, tienes que hacerlo por este camino, aquí está este recurso, usa este recurso que te conviene más que el otro” P: 52:16

“El tutor, o sea, ahí sería el equipo de trabajo... ojo, el curso se hace con un equipo de trabajo, no es el tutor, el tutor forma parte de eso, entonces con tu plan de curso, tu material instruccional, en la versión que sea, no importa, en físico, impreso, audiovisual, le agregas aquí las aplicaciones, debería ser un tutor, facilitador, asesor que promueva los espacios de aprendizaje personal y los espacios de aprendizaje colaborativos, que el aprendizaje sea algo natural en el estudiante” P: 50:11

El desarrollo de habilidades para la tutoría a su vez se encuentra estrechamente ligado a las competencias comunicativas que explicaremos más adelante. La presencia del tutor es esencial, el estudiantado debe sentir el acompañamiento, las respuestas a las inquietudes deben realizarse en un lapso de tiempo prudencial, el estudiantado requiere recibir realimentación acerca de su proceso, el profesorado (asesor académico) debe mediar, canalizar problemas, conflictos, dificultades, motivar a aquellos estudiantes que no están participando asertivamente, es decir, la tutoría requiere involucrarse afectivamente como nexo motivacional que contribuya a la prosecución del alumnado.

“Porque no es fácil, es exigente, pero a veces ehhe es un estar allí pendiente, eso ayuda, eso ayuda, pero a veces es estresante porque a

veces no tienes el tiempo, y tienes las fechas. Pero entonces yo digo hay que tratar como de cuidar esas cosas para que la gente no abandone, porque la gente abandona. El llamar, qué pasó, estamos preocupados, no has participado... te tenían pendiente y entonces te daba como, te animaba..." P: 48:16

"Entonces la realimentación es sumamente importante porque además de chequear la comunicación es lo que le permite al alumno saber si va bien encaminado y yo la tengo que usar para ayudarlo si no está bien encaminado. Si está bien encaminado entonces para aplaudirle, así como lo regañamos en presencial y algunos hasta ridiculizan al estudiante, que bueno que también lo felicites, lo aplaudas, no solo que seas punitivo sino que también le reconozcas sus méritos, entonces eso es lo que te permite a ti decirle mira más bien o no es por ahí. En la educación a distancia de verdad tenemos que ser muy delicados cuando vamos a hacer ese feedback, esa realimentación porque yo tengo que cuidarme de las palabras que utilizo de no herir al estudiante y mucho cuidado con ridiculizarlo" P: 46:20

"Yo creo que las actitudes que debe tener un profesor en términos genéricos, por ejemplo, el de buen trato hacia los estudiantes, no verlo como una relación jerárquica de profesor estudiante, sino más bien una relación más horizontal de facilitador participante, uno es eso, el respeto que se debe tener al estudiante. Lo otro es este, la paciencia, la paciencia en la forma de darle el seguimiento individual a cada uno de ellos, aunque uno esté con un grupo grande estas tecnologías permiten una relación más direccional con las personas y este digamos, dadas sus características es más bien una relación uno a uno ¿no?, darles seguimiento dadas las características de ellos" P: 54:17

En síntesis, desarrollar competencias tecnopedagógicas trasciende el uso instrumental de las tecnologías; aunque implica un conocimiento medio de las mismas, es decir, los informantes consideran necesario que el profesorado desarrolle habilidades para el manejo de las TIC más allá de lo básico, expresamente señalan que el dominio debe ser equivalente a un nivel medio. Sin embargo, el énfasis no está puesto sólo en lo



tecnológico, sino que se le concede un carácter holístico e integrador al hecho educativo mediado por las TIC. Redimensiona el rol del docente y exige del mismo, actualización, capacitación y motivación para mantenerse al día con los adelantos de su disciplina y de los recursos tecnológicos. Así mismo exige al docente humanizar las tecnologías, es decir, rescatar el valor de lo humano, de las relaciones y de la capacidad de las personas para transformar la información en conocimiento mediante relaciones de colaboración, cooperación y apoyo.

“Yo creo que a nivel afectivo eso es una de las principales cosas que tenemos que cosechar los profesores con las tecnologías, entender que las tecnologías, si bien es cierto, son herramientas que nos permiten hacer más eficiente nuestra labor docente, nos permiten apoyar ese construir conocimientos de nuestros estudiantes presencial o a distancia, bueno también es cierto que se requiere desarrollar la parte humanitaria mucho más, porque no se trata que las tecnologías nos desplacen, al contrario, se trata de que humanicemos las tecnologías, entonces por allí va mi primera visión, que los profesores seamos competentes para humanizar las tecnologías, ser capaces de humanizar las tecnologías, entendiendo que ahora no somos dueños del saber sino que tenemos que promover el compartir de saberes” P:56:4

Como se desprende de la interpretación de expuesta sobre las competencias tecnopedagógicas emergentes de las entrevistas, estas se relacionan con la categoría “Uso didáctico de las TIC en la Educación Universitaria” emergente de las ponencias, en la cual se expresaba el valor de la comunicación como estrategia pedagógica, el uso de herramientas, la moderación de entornos mediados. De igual modo se relaciona con la categoría “Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC, específicamente con la sub categoría “acción tutorial”, en la que se destaca la importancia de la acción del docente como tutor, guía, acompañante y facilitador. En el apartado de triangulación se puede observar mejor esta relación. Por otra parte, ya en la interpretación de las ponencias se contrastaron estos aspectos con investigadores de esta temática, por lo que no se realizará aquí para evitar ser redundantes.

En la figura 25 se observan los códigos que emergieron del análisis y que sustentan los hallazgos interpretativos acerca de las competencias tecnopedagógicas:

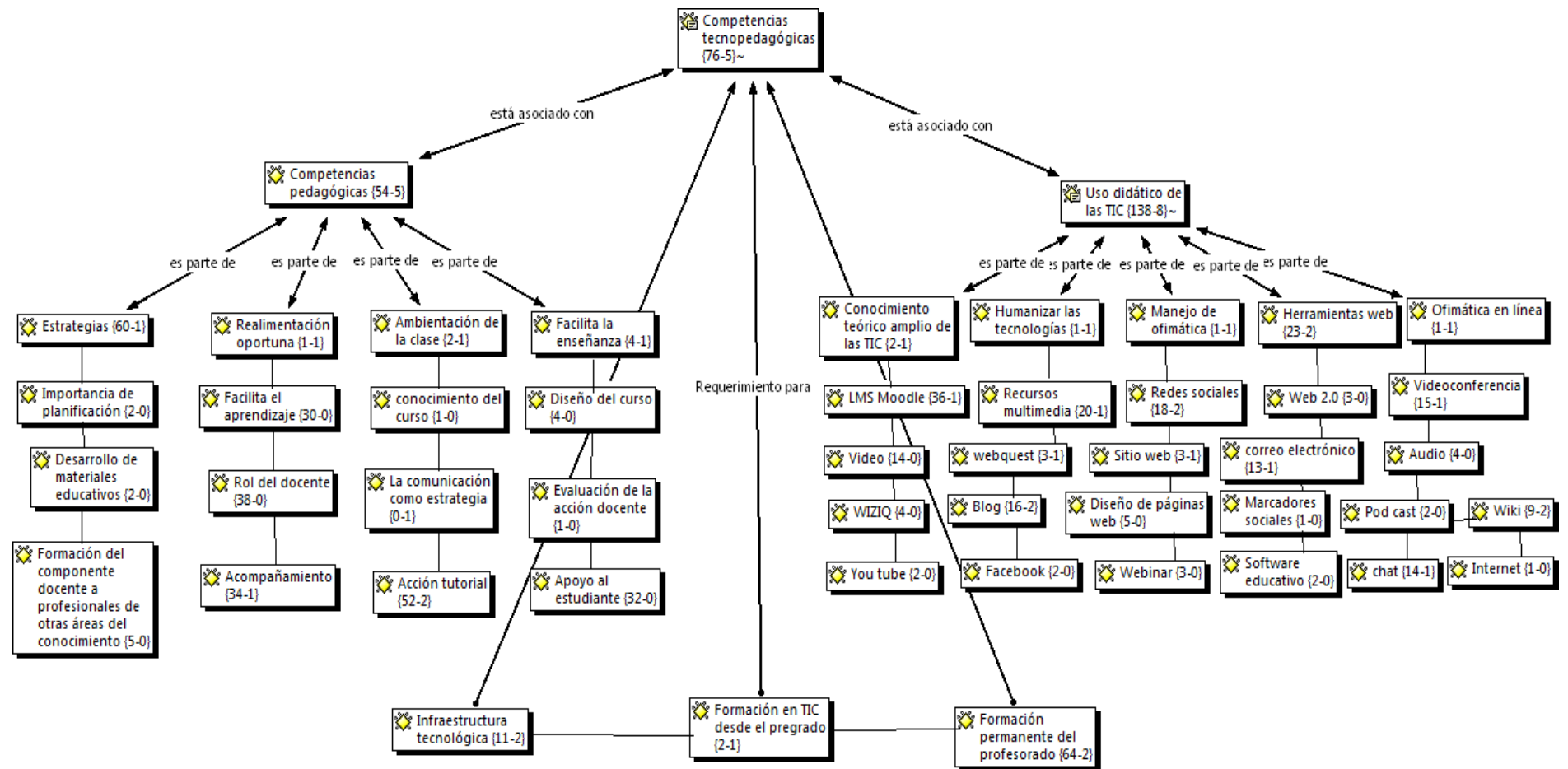


Figura 25. Competencias Tecnopedagógicas. Nota: Red extraída de Atlas Ti.

## 10.2.2 Competencias comunicacionales

### **Uso correcto del lenguaje hablado y escrito, establecimiento de clima afectivo favorable, realimentación oportuna**

Una segunda familia de competencias que surgió del análisis de las entrevistas son las comunicacionales, entendidas aquí como requerimiento a perfeccionar en el profesorado para un uso eficiente de las tecnologías. Este aspecto reivindica el valor de las acciones “humanas” por encima de lo meramente técnico o tecnológico. Requiere del profesorado involucrarse activamente en procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales el uso del lenguaje hablado y escrito es fundamental, según las herramientas que utilice, sean estas sincrónicas o asincrónicas; el lenguaje constituye el vehículo a través del cual se establece la comunicación, se informa, se explica, se aclara, se anima, por lo tanto el docente debe ser un comunicador eficaz.

“pero implica una situación como individual de estar sentado frente a un aparato, detrás de un equipo, de un micrófono, de una pantalla, esa es mi reflexión que yo hago, siempre siento que te hace sentirte (me imagino yo) como un poquito aislado, entonces tienes que hacer como mucho énfasis en ese acompañamiento, en responder rápido, en hacer incluso un lenguaje coloquial, en presentar anécdotas, en presentar como si estuviera allí (conversando) que tratamos de hacerlo en lo materiales escritos, pero que aquí se hace mucho más fácil, porque debe salir allí. Bueno creo que debe ser una condición importante de poder ser un comunicador” P: 48:9

“Porque es necesario lógicamente ese manejo de lo que es la comunicación, multidireccional, bidireccional, porque en algún momento te vas a tener que comunicar con tus estudiantes, uno a uno, o uno a muchos, docente a todos los estudiantes, o todos los estudiantes contigo... el docente tiene que tener estas competencias que le garanticen que la comunicación sea efectiva. Que pueda, además, esa palabra escrita, pueda llegar, ese mensaje que nosotros intentamos transmitir, ya sea a través de las instrucciones o de las actividades que nosotros

planificamos, puedan ser entendidas de forma clara por los estudiantes, y ellos puedan realizar las actividades sin problema” P: 45:23

No hay duda de las diferencias presentes en el uso del lenguaje, sea este oral o escrito, de modo que el profesorado debe desarrollar la capacidad de expresarse correctamente en cualquiera de las dos modalidades del lenguaje, ya que pudiera presentarse la posibilidad de entablar comunicación con el estudiantado a través de la tutoría o asesoría cara a cara, vía telefónica o mediante una video conferencia, lo cual requerirá de él la aptitud para emplear una gramática asertiva acorde a las normas y usos del habla. Este tipo de lenguaje exige al hablante entablar procesos comunicativos bajo las presiones del momento y de la interlocución que no permiten la planificación previa, de modo que el hablante tiene que planificar sobre la marcha (Domínguez, 2005).

El lenguaje escrito por su parte, entraña el manejo adecuado de la gramática: a) signos de puntuación: coma, punto, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, interrogación, admiración, guiones, paréntesis, comillas; b) construcción de oraciones, uso de verbos: formas, modos y tiempos verbales; sustantivos, adjetivos, adverbios; c) preposiciones; d) pronombres; e) claridad, orden y concisión (adecuada sintaxis) (Vivaldi y Sánchez, 2003).

La lengua, es entonces, un sistema complejo, estructurado, de signos, que utilizamos en un contexto determinado y a su vez es un instrumento para la comunicación, para la interacción entre los distintos sujetos que conforman una comunidad (UNA, 1992). En este sentido y en el contexto de la facilitación de aprendizajes corresponde al tutor, asesor académico, utilizar un lenguaje apropiado en función de la disciplina o campo del conocimiento en el cual es experto.

Lograr la competencia comunicativa implica dos niveles de capacidad: a) dominio de las normas que regulan el lenguaje y b) dominio de las reglas pragmáticas establecidas por la comunidad a la que el hablante pertenece, es decir, del contexto social y de la situación en la cual se desarrolla el acto comunicacional (UNA, 1992). En este sentido se precisa del asesor académico, además del dominio de las reglas de la lengua, el uso adecuado de la terminología propia del área del saber a la cual pertenece y el uso de un vocabulario acorde con los valores y principios propios de la educación universitaria.

“Tienes que tener muy buenas habilidades de redacción, de escritura, de sugerir, de enseñar, a través de la palabra escrita, porque muchas veces tu puedes ofender, distorsionar, errar, crear confusiones por utilizar un término inapropiado o por dar un ejemplo que no sea el más cónsono con lo que tú estás tratando de enseñar o aclarar” P:50:3

“Insistir en la claridad que debe tener el lenguaje, en las frases cortas, en el uso correcto, no tanto desde el punto de vista gramatical que también importa, pero desde el punto de vista que la idea se entienda, porque a veces una palabra puesta en un lugar distinto ya dice otra cosa, ya la idea es otra, por eso ese manejo debe estar muy claro cuando hacemos uso de esos recursos porque es la misma condición, a distancia, pero aquí tiene que ser muchísimo más” P:48:32

“El chat, el chat es una herramienta (...) uno tiene que escribir completo, no con abreviaturas, no, porque tú estás enseñando, o sea, una de las cosas más importantes de un asesor es que puede ser de matemática, de ingeniería genética, y tiene que poner acentos y saber escribir bien, usando la tecnología que sea, no es que yo soy matemático y no voy a poner acentos y voy a escribir todo en mayúscula, no, usted es docente, donde vaya, o sea, si usted estudio matemáticas, y está trabajando en una universidad en la que enseña, que forma profesionales, usted está formando permanentemente aparte de los números” P:50:26

Como señalamos en el aspecto relacionado con las competencias tecnopedagógicas, en los sistemas de EaD como es el caso de la UNA, la instrucción se desarrolla a través de procesos diferenciados y de un trabajo en equipo, de manera que el profesorado que escribe los materiales instruccionales, sean estos, textos, planes de curso, guías instruccionales o selecciones de lecturas, no es el mismo que facilita o asesora las asignaturas. En EaD, los materiales instruccionales son medulares para que el estudiantado pueda apropiarse de los aprendizajes, el papel del asesor es de acompañamiento y guía durante el proceso de aprendizaje.

En este sentido, el material instruccional como medio debe estar estructurado de tal forma, que el estudiantado a través de su lectura pueda adquirir en un proceso de estudio independiente los aprendizajes planificados. Como ya se ha señalado con

anterioridad, en estos sistemas siempre ha existido la figura del tutor quien acompaña y sirve de guía al estudiantado sobre la base del material instruccional. Para García (2002), hablar de EaD implica una relación de diálogo didáctico con el estudiantado, a través de los materiales y de la interacción con la figura del tutor o tutora.

Cuando se trata de EaD los materiales instruccionales deben ser sumamente claros y explícitos, el estudiantado al leerlos debe comprender lo que se espera de él; en los materiales debe exponerse con claridad los objetivos de la asignatura, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, estrategias de evaluación formativa que permitan al estudiantado ir verificando los aprendizajes obtenidos, debe ofrecer indicaciones y aclaraciones en el caso de contenidos particularmente complejos. El profesorado (asesor académico), debe conocer en profundidad estos materiales para estar en capacidad de responder a las inquietudes o dificultades que pueda presentar el alumnado, relacionadas con los contenidos allí expuestos.

“O sea, los cursos y el manejo de la plataforma desde el punto de vista del profesor debe cumplir como dos grandes áreas ¿no?, una primera área que es de contenido que es eso, hay unos materiales que hay que leer, básicamente son textos planos, muchas veces traídos y adaptados de cursos presenciales, pero es una etapa de puro contenido, eso apenas es la mitad del curso, la otra mitad es el facilitador que tiene que tener la capacidad de interactuar con los estudiantes y el contenido ¿no? Allí están los contenidos y él muy poco aporta, su principal función va a ser lograr interactuar con este material y los estudiantes, o sea, darle la parte interactiva que tienen los demás cursos presenciales y no los tienen a distancia” P: 54:10

“Algo que incluso yo también lo trato mucho cuando vamos a desarrollar entornos virtuales, la manera en que se redactan los contenidos, es distinto, el diseño instruccional que nosotros planteamos, no podemos plantear que vamos a fotocopiar las guías que siempre tenemos y la vamos en este caso ya no la fotocopia, la imprimo y la fotocopia, sino que ahora lo voy a convertir en pdf y lo voy a subir, no, así no funciona, debemos tener claridad de que llámense esas lecturas, esas guías, lo lógico es hacer guías didácticas, bueno ustedes tienen mucha experiencia en la UNA, tienen que ser distintas a lo presencial, allí debe estar toda la

información con lujo de detalles, de cómo lo va a hacer, los elementos complementarios, con vínculos, enlaces, etc, todo, recomendaciones, todo, todo, todo, lo que debe hacerse con ese material” P:45:32

“El tutor, o sea, ahí sería el equipo de trabajo... ojo, el curso se hace con un equipo de trabajo, no es el tutor, el tutor forma parte de eso, entonces con tu plan de curso, tu material instruccional, en la versión que sea, no importa, en físico, impreso, audiovisual, le agregas aquí las aplicaciones, debería ser un tutor, facilitador, asesor que promueva los espacios de aprendizaje personal y los espacios de aprendizaje colaborativos, que el aprendizaje sea algo natural en el estudiante” P: 50:11

Otro aspecto evidenciado en el análisis, es el relacionado con el establecimiento de un clima afectivo favorable a través de la comunicación, que propicie el diálogo, la confianza, el respeto por las ideas de todos, que redunde en un factor motivacional para el estudiantado. Utilizar un lenguaje respetuoso, responder a los requerimientos de los estudiantes con palabras alentadoras, explicar con palabras sencillas de manera que no se sienta abrumado o intimidado, alentar la participación de todas las personas participantes, enviar mensajes personales a aquellos estudiantes que se van quedando en el camino, mantener una presencia activa que le indique al estudiantado que no está sólo y que puede contar con su apoyo cuando así lo requiera.

“Lo otro es, generar el espacio para la motivación, o sea siempre tengo que hacer como un espacio inicial, capaz de hacerles ver que vamos a poder interactuar, que estamos a distancia, pero que estamos pendientes, que no va a estar solo que vamos a responder sus necesidades etc. Entonces eso requiere yo creo que una condición importante de comunicación, o sea, hay que ser capaz de lograr hacer entender lo que uno está diciendo, entonces hay que utilizar muy bien el lenguaje, que sea claro, que sea preciso, condiciones que de paso se aprenden en EaD” P:48:7

“Y eso hace que el estudiante se sienta como más cómodo de hacer preguntas, ya sea en espacios abiertos o a través de mensajes privados, porque tú le das esa confianza respetuosa en la que el estudiante se siente cómodo, estableces un rapport bien interesante con él, en el cual él no

siente que va a poder ser penalizado por cualquier participación que haga, sino que a lo mejor hace algo que no, yo le doy la vuelta” P: 50:22

“Yo siempre digo, que aquí tiene que ser muchísimo más cálido el lenguaje, la forma de hablar, la forma de decir las cosas, porque rápidamente la gente desiste, entonces es como la manera de mantener atrapado en este espacio al participante, un factor motivacional, que se sienta acompañado porque eso sobre todo lo sigue siendo, hay como la creencia de que EaD pues no es tan efectiva que siempre hace falta el profesor, entonces la manera de hacer que este profesor se sienta, lo hacemos en los libros, cada vez vamos mejorando como ese tipo de elementos, cómo hacemos, cómo presentamos las ayudas, el que se sienta que verdaderamente alguien está allí hablándoles, eso es lo que hacemos cuando hacemos los materiales” P: 48:8

Finalmente se encontró que para ser competente a nivel de comunicación, el profesorado debe responder los planteamientos de los estudiantes oportunamente, la realimentación a tiempo mantiene la motivación del estudiantado y le permite sostener el ritmo de aprendizaje. La realimentación se relaciona con la acción del tutor de acompañar y guiar, habla de la responsabilidad del tutor, del valor que da a su rol en el contexto de la EaD, ya que él es el rostro visible de la universidad, es el encargado de mediar entre los materiales y el estudiantado, habla del respeto que siente por el alumnado y su necesidad de apoyo en un momento determinado.

Se relaciona también con el establecimiento de pautas para la realimentación, aunque estemos a distancia, las noches y fines de semana deben respetarse, el alumnado en muchas ocasiones deja las dudas para el último momento con la pretensión de que el asesor responda de manera instantánea. Las tecnologías permiten presentar espacios para las preguntas frecuentes, y espacios grupales como los foros para exponer las dudas, estos espacios se basan en el principio de economía ya que permiten con la respuesta a la pregunta de cualquier estudiante aclarar la misma inquietud sentida por otros. En este sentido es importante instarlos a no tener vergüenza al realizar una pregunta, ya que con sus preguntas estaremos contribuyendo a un mejor desarrollo del proceso de aprendizaje del grupo total; así mismo, se les debe invitar a visitar estos recursos antes de realizar alguna pregunta con la finalidad de evitar repeticiones innecesarias.



“Crear la cultura de la conexión a internet cuando tú estás estudiando a distancia o virtual, no puede darse una vez a la semana, o tres veces a la semana, o los fines de semana; sino que tú estás en la obligación como estudiante y profesor, tutor facilitador de revisar si es posible a diario, o casi a diario o interdiario la plataforma y darle respuesta a los mensajes que tienes de correo, a los foros de discusión, para que si lo haces como profesor el estudiante se sienta atendido y minimizar la deserción, porque el no atender a los estudiantes en un tiempo prudencial que a juicio de mucho expertos y que yo comparto debe estar entre 24 y 48 horas la velocidad de respuesta, si eso no ocurre, el estudiante se siente desasistido” P: 46:15

“Bueno precisamente incorporando información, acompañar al estudiante en ese proceso, porque no puede dejar eso, mira ahí tienes la tarea... tiene que ir con frecuencia y dar retroalimentación a ese estudiante que está participando. No se puede dejar al estudiante a la buena de Dios porque eso es lo que ellos a veces han percibido, el aislamiento que han sentido en los ambientes virtuales de aprendizaje porque hay profesores que consideran que eso es una cuestión de autodidactismo, y no, aquí no hay autodidactismo, hay un proceso guiado, pero la guía está mediada por el computador conectado a internet. La guía del docente es totalmente fundamental” P: 58:16

“Claro, este, está en el profesor no caer en el exceso, por ejemplo hay estudiantes tanto presenciales como a distancia, este le van sacando a uno gotica a gotica las cosas, por eso la capacidad del profesor de decirle no mire no es así, usted tiene que primero estudiar, entender y cuando tenga las cosas que no entiende las discutimos como no, pero no caer en ese jueguito de algunos estudiantes de querer sacar gota a gota las cosas y no querer estudiar” P:54:28

En síntesis, las competencias comunicacionales no se limitan exclusivamente al uso de la sintaxis y gramática del lenguaje, aunque efectivamente forma parte importante de las mismas, incluye además, como hemos observado, elementos de tipo afectivo, y la necesaria realimentación, ya que el acto comunicativo no puede realizarse

en una sola dirección, ni puede el interlocutor quedarse sin respuesta, esto de plano implicaría la no consolidación de competencias comunicativas.

Se evidencia además una estrecha relación entre las competencias comunicativas y la tutoría o asesoría, como se presentó en las competencias tecnopedagógicas; el asesor acompaña, guía, facilita, siendo el lenguaje uno de los principales medios que utiliza para realizar estas funciones inherentes a su rol. La división entre la tutoría como parte de las competencias tecnopedagógicas y el clima afectivo favorable y realimentación oportuna de las competencias comunicacionales, es artificial, en la práctica se dan simultáneamente, las hemos extraído con la finalidad de destacar a la primera como una acción pedagógica y la segunda como una acción comunicativa.

Finalmente, pudiéramos inferir, dada la relevancia de las competencias comunicativas, el tipo de herramientas y recursos que pudiera emplear el profesorado para comunicarse de manera eficiente con el alumnado: telefonía fija y móvil, correo electrónico, chat, Skype, videoconferencia, blogs, plataformas de gestión de aprendizaje, redes sociales, podcast, grabación de videos, planes y programas de curso, selecciones de lecturas, videos alojados en internet, marcadores sociales. Evidentemente a cada recurso corresponde anclar una estrategia que fomente el necesario diálogo didáctico.

Como se pudo evidenciar en la interpretación de las competencias comunicativas, estas se relacionan con la competencia “Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria” en la cual se otorga valor a los procesos comunicativos como generadores de aprendizajes colaborativos, cooperativos y participativos; y con la competencia “Uso didáctico de las TIC en la Educación Universitaria” específicamente con la sub categoría “La comunicación como estrategia pedagógica”.

Los aspectos relacionados con el uso adecuado del lenguaje, con el manejo del discurso propio de la disciplina, la realimentación oportuna, la comunicación como factor motivacional para el estudiantado de los sistemas a distancia, son destacados tanto en las ponencias como en las entrevistas. La literatura revisada en el apartado de referentes teóricos avala estos planteamientos. Al igual que en la categoría anterior no se contrastará con los autores investigadores pues este aspecto ya se expuso en la interpretación de las ponencias.

En la figura 26 se observan las relaciones entre los diferentes códigos que dieron lugar a la definición de las competencias comunicacionales:

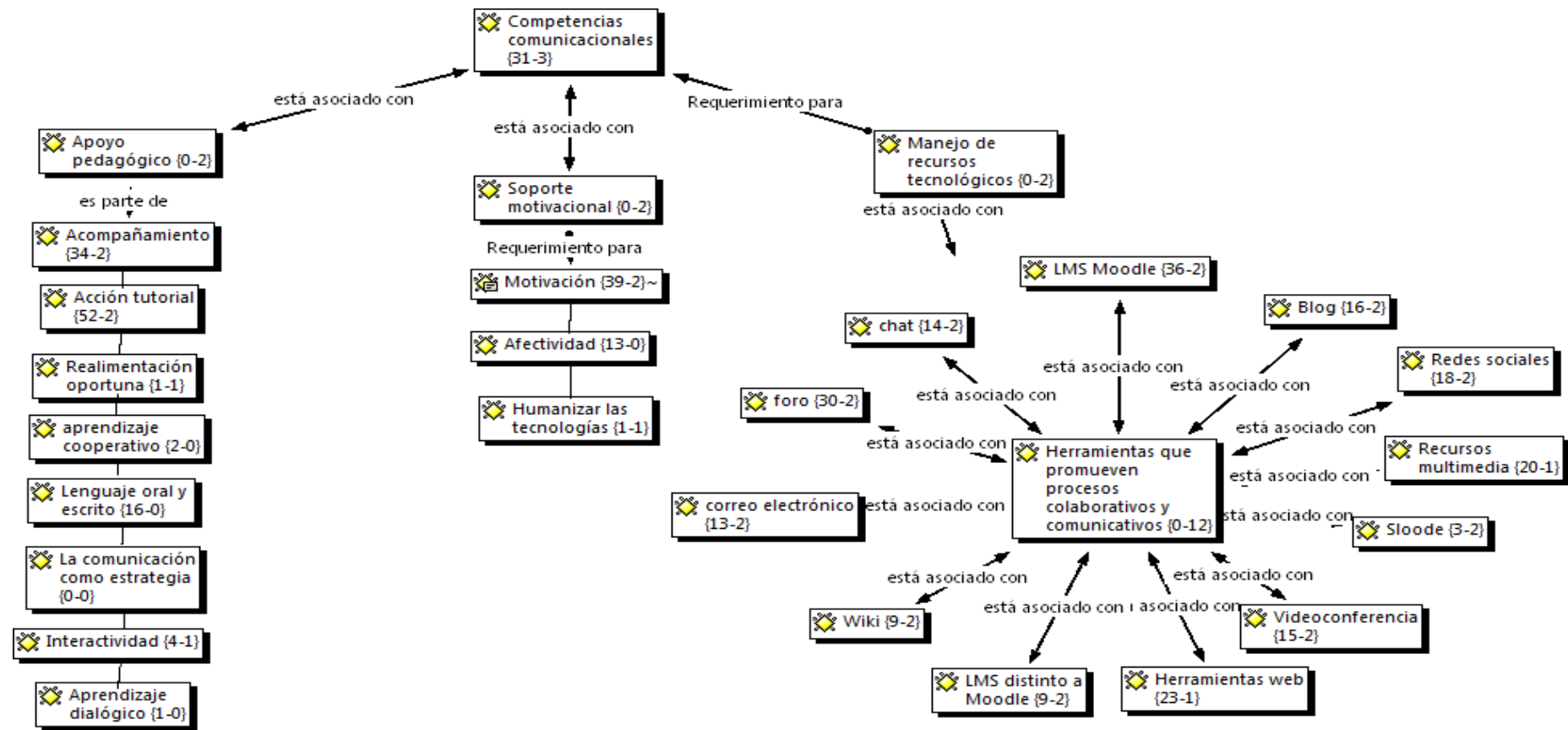


Figura 26. Competencias Comunicacionales. Nota: Red extraída de atlas ti.

### **10.2.3 Competencias para el manejo de la información**

#### **Capacidad para buscar información, uso ético de la información, uso de herramientas y recursos para divulgar información**

El advenimiento de internet trajo consigo la posibilidad de acceder a cantidades ingentes de información acerca de cualquier tópico, al principio, en lo que se conoce como web 1.0, la información tenía un carácter estático, sólo unos pocos publicaban, mientras que la mayor cantidad de las personas simplemente consumían información en un tipo de relación unidireccional. Posteriormente se produjo un cambio en internet hacia una web más dinámica, una red de lectura y escritura, cuya característica principal es que dejamos de ser meros consumidores y gracias a la aparición de nuevas herramientas, aplicaciones y redes sociales, se posibilitó que las personas no sólo pudieran tener acceso a la información, sino que además, pudieran publicar información en la web, comentarla, compartirla, modificarla, crear contenidos y trabajar de manera colaborativa (Castaño, 2009b).

Ahora bien, este cambio evidenciado en la web ha generado a su vez la proliferación de información falsa, poco objetiva, superficial, errónea, deficiente, repetitiva. Por otra parte, se ha propiciado un movimiento que irrespeta los derechos de autor, que copia información sin referenciar; se encuentran en la red copias completas de libros, películas, documentales, apoyados en la máxima del conocimiento libre; las personas, más que creadores, se han convertido en falsificadores o copiadore de información.

En este escenario el rol del docente de cualquier nivel educativo, pero sobre todo del nivel universitario, requiere el desarrollo de competencias para el manejo de la información que le faculten para saber qué hacer con la información, cómo juzgar la veracidad de la información, cómo apoyar al estudiantado para un desenvolvimiento óptimo en la red, cómo usar éticamente la información disponible, y cómo generar, crear y compartir información de calidad en la web.

Propiciar el manejo de la información disponible en la web implica proporcionar al estudiantado coordenadas claras respecto a la búsqueda que realizará, no se trata de investigar sobre un tema, se trata de orientarlo a buscar, analizar, comparar, seleccionar y enriquecer la información encontrada con su aporte personal.

“Otra de las cosas en las que tenemos que ser competentes obviamente, es para determinar la veracidad de la información, o sea, saber qué información es apropiada consultar y cuál no, y aprovechar de los recursos que ya existen, reutilizar los recursos que ya existen con una visión crítica y enseñarle a los estudiantes o ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar ese criterio de selección. Porque hoy podemos conseguir gracias a las tecnologías mucha información, pero cuánta de esa información es realmente válida, actualizada, o viene de una fuente confiable, entonces más que decirle al estudiante, mire no copie ni pegue, es ayudarle a desarrollar esa criticidad de aquello que está leyendo, de aquello que está buscando, enseñarles a entender cuándo es una fuente confiable y cuando no” P: 56:5

“Entonces te consigues con materiales en la red, con productos que se están haciendo que tienen muchas deficiencias en cuanto a contenidos, cosas a lo mejor técnicamente muy buenas, pero cuando vas a analizar a nivel de contenidos pues también entonces te consigues problemas” P: 51:8

El profesorado a su vez debe favorecer el uso ético de la información, en este sentido debe conocer y manejar las normas de citación como es el caso de las normas APA, o bien, emplear o generar cualquier tipo de normas válidas para la institución en la que se desempeña.

Citar las fuentes constituye un factor ético de gran importancia en el ámbito educativo, entraña el respeto por el trabajo del otro, el reconocimiento del valor del otro como autor; pero implica además, auto respeto y ética en el modo de actuar. Referenciar permite multiplicar y difundir los aportes de terceros quienes se han esforzado en el trabajo de construir contenidos y constituye un elemento fundamental para la investigación y para el conocimiento del estado del arte de una cuestión en particular; parafrasear incluye la posibilidad de enriquecer los aportes del autor inicial.

“Oye, evidentemente tenemos que hablar de ética, tenemos que hablar de valores, pero evidentemente tenemos que saber que hay una normativa como la APA que me permite citar; además existe lo que se llaman licenciamiento de contenido, creative commons, que muy pocos saben

que es eso, y que esto nos llevaría a la posibilidad de que si yo cuelgo un contenido licenciándolo con este tipo de posibilidad pues podríamos de alguna manera manejar o superar ese problema del plagio ¿no?” P: 45:19

“La dimensión ética, la dimensión estética, la espiritual, y la intelectual; de dónde salió todo esto, eso salió de un libro que se llama si Aristóteles dirigiera General Motors de Tom Morris, ¿por qué? porque yo hice mi tesis doctoral en desempeño. Entonces obviamente que es lo que buscamos en las competencias del profesor, que el maneja una dimensión ética porque no queremos plagios, queremos que se respete el derecho de autor, que se apliquen las normas APA” P: 55:10

“El cortar y pegar no es culpa del estudiante, es culpa de nosotros los profesores que cuando mandamos a investigar un tema no somos claros ni precisos y no le decimos al estudiante que es lo que yo quiero con esa investigación que va a hacer. Cuando tú no le dices que tiene que hacer un análisis, él lo que hace es copiar y pegar; si tú le dices al estudiante que haga un análisis crítico, él no te va a cortar y pegar, pero si tú no le dices eso, le dices investigue sobre la vida de Bolívar y todo lo que agarró te lo metió ahí, sin coherencia y sin nada y él lo hizo bien, tú le dijiste investigar y él investigó. Tú no le has dicho analiza, saca conclusiones, que contraste, si tú no lo dices, tienes que decirlo eso no es implícito, eso es parte de la estrategia. Hay que enseñar al estudiante a investigar para que no se pierda en ese mar inmenso de la internet” P: 46:24

Otro aspecto que emergió del análisis es el relacionado con el conocimiento y manejo de herramientas, recursos y estrategias que permitan divulgar información o publicar contenidos. En estos escenarios mediados presentar la información en diversos formatos constituye un elemento potenciador de aprendizajes ya que es posible considerar los distintos estilos de aprendizaje y los canales preferentes de acceso a la información.

Aunque nuestro interés no es realizar un análisis profundo de lo que son los estilos de aprendizaje y los canales de acceso a la información, conviene mencionar someramente, a qué se refieren. Los estilos de aprendizaje se relacionan con la forma en

que las personas acceden al conocimiento. Es decir, a las distintas maneras de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje. Camarero, Del Buey y Herrero (2000) señalan la existencia de cuatro estilos principales de aprendizaje: 1) Activo, este tipo se basa en la experiencia directa y se caracteriza por ser descubridor y arriesgado; 2) Reflexivo, se basa en la observación y recogida de datos, estos individuos se caracterizan por ser receptivos y analíticos; 3) Teórico, se basa en la conceptualización y abstracción, abordan el aprendizaje de manera metódica, lógica; y 4) Pragmático, se basa en la experiencia activa, su modo de actuar es experimentador, técnico, práctico.

Los canales de acceso a la información son los sentidos: vista, oído, gusto, tacto, olfato; elementales para el “despliegue perceptivo –atencional que coloca al individuo ante el contenido mismo de lo que debe aprender” (Ortega, 2005, p. 96). Este momento perceptivo constituye la primera fase de la jerarquía de procesos psicológicos necesarios para el aprendizaje, el sujeto que percibe la información. No obstante, es una fase de gran importancia para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores requeridos para el procesamiento de la información que dará lugar al aprendizaje (Díaz y Hernández, 2007).

De manera que la forma en que se presenta la información reviste gran importancia, dadas las diferencias existentes entre los individuos respecto a los canales sensoriales preferentes para el acceso a la información, de allí que presentar diversidad de estímulos: visuales, auditivos, táctiles, olfativos, gustativos, favorecerá el aprendizaje.

En este sentido las TIC representan grandes ventajas, dadas las posibilidades que poseen para presentar la información en diferentes formatos: audio, video, gráficos, simulaciones. Este hecho relevante, si tomamos en cuenta que a los sistemas de EaD, acuden personas que poseen algún tipo de discapacidad, auditiva, visual o de otros tipos. Estas limitaciones pudieran ser salvadas gracias a las potencialidades de las TIC y al surgimiento de equipos tecnológicos de apoyo para las personas con discapacidad.

“Entonces otra competencia que deberíamos desarrollar nosotros es el poder seleccionar de manera crítica los recursos existentes en la web, pensando también o ayudando a nuestros estudiantes a desarrollar ese nivel de criticidad, porque ahora no solamente tenemos que pensar en



nosotros cómo nos sirven las herramientas para enseñar, sino de a su vez, si nos sirven para enseñar, cómo hacer que los estudiantes aprendan con ellas por su cuenta con sus criterios y en función de sus necesidades”  
P:56:6

“Pero una de las ventajas que te da una plataforma, un sistema LMS, llámese Dokeos, llámese Moodle, llámese Blackboard, o cualquier otro privado o gratuito de código abierto, independientemente de eso, ellos me permiten a mí, colocar en su sistema una gran variedad de multimedios, yo puedo usar videos, yo puedo usar audio, archivos de podcast, puedo usar imágenes, puedo usar presentaciones, puedo usar archivos hechos en cualquier formato ya sean en cualquier formato de office u open office, software libre o software propietario, puedo usar tutoriales, video tutoriales hechos con programas libres o no, como cam studio, el movie maker, o el camtasia studio en el caso que es privado. Entonces yo puedo usar variedad de herramientas multimedios para entregar la información, para que el estudiante aproveche la información y apoyarme en herramientas como el foro, el chat, la tarea para discutir con los estudiantes esas herramientas ¿no?” P: 46:13

“Es por eso que debemos desarrollar estrategias muy innovadoras incluso, cuando yo te hablo de innovadoras, es que si tú vas a utilizar las mismas guías porque consideras que ese material es invaluable, oye ¿cómo vas a complementar?, si ya no puedes darle la clase presencial, grábasela en vídeo, entonces te vas dando cuenta que siempre hay alternativas y lo interesante de las tecnologías, las diferentes vías que puedes tomar, las diferentes vías para dar solución a un problema que se te pueda presentar. Pero eso implica conocimiento técnico, implica lógicamente manejo, dominio, de las tecnologías, el conocimiento y el dominio, porque no es solo conocer sino utilizar esas tecnologías, entender cómo funcionan, cómo pueden servirme, eso va más allá, por eso vuelvo a insistir, el conocimiento que deben tener de un conocimiento medio, hacia un conocimiento avanzado” P: 45:35

Las competencias para el manejo de la información requieren un actuar ético, axiológico y deontológico; en este sentido los materiales creados por el docente deben responder a las características de la sociedad actual del conocimiento libre y estar disponibles en la web con el adecuado uso de licenciamiento de contenidos, para que puedan ser utilizados, reutilizados y compartidos, contribuyendo de este modo al crecimiento del conocimiento en su área de especialización.

“Un conocimiento bien importante que vendría de alguna manera a garantizar un nivel medio, sería utilizar, el uso, más o menos completo para definirlo de una forma cualitativa, de las herramientas de google doc, gmail, blogger, motores de búsqueda, evidentemente esto es importantísimo, esas competencias en el manejo de la información” P:45:16

“Antes éramos como los dueños del saber y resulta que ahora con el acceso que tienes los estudiantes a la información, el conocimiento tienen que ser compartido ya no es el profesor el único que tiene el dominio, entonces ahora al profesor le toca volverse más humilde, si se quiere utilizar el término, en el sentido que él también ahora aprende con esas comunidades de aprendizaje, aprende de los estudiantes, y no sólo va a enseñar algo, sino a compartir sus experiencias, su conocimiento, sin querer imponerlo. O sea, a compartir eso en lo que hemos preparado en términos lo más posible de igualdad entre seres humanos” P: 56:3

“Creative Commons” es una plataforma que nos permite incrustar esa licencia en mi producto, pero, eh, lleva a un conocimiento de ética, de valores, que son necesarios en el manejo, en la gestión, en la publicación de contenidos en línea ¿ok?” P: 45:20

Entre las herramientas y recursos tecnológicos que pudiera emplear el profesorado para la divulgación de contenidos se encuentran los blogs, las páginas web, las plataformas para la gestión de aprendizaje, Youtube, herramientas para publicación de contenidos con slider, los marcadores sociales como Mister Wong o Diigo, las redes sociales, Facebook, Twitter, entre otras.

“El docente debe estar preparado para usar eh... las computadoras para, con un efecto didáctico, poder utilizarlas dentro de su salón de clase.

Desarrollar materiales educativos computarizados, desarrollar ambientes, entornos virtuales, ambientes adecuados para ser utilizados en su actividad académica, saber utilizar el internet de una manera didáctica de tal manera de sacarle provecho a los trabajos colaborativos, cooperativos que pudieran realizar los estudiantes en sus actividades académicas. De igual forma las herramientas de las redes sociales también deben ser utilizadas de una forma adecuada para sacarle el mejor provecho posible” P: 53:3

“Actualmente estoy utilizando una herramienta con mis alumnos que no se si la conoces que se llama DIIGO, esa herramienta aparece como una herramienta para manejar los marcadores sociales así como Delicious, este pero en el caso de DIIGO, ellos lo que hacen es, qué es lo interesante de DIIGO, que mezcla los marcadores sociales con el concepto de red social, entonces ellos te dan herramientas para discutir, es decir, tú colocas tus marcadores allí, pero entonces en base a tus marcadores tú puedes hacer discusiones, tú puedes hacer comentarios y esos comentarios se van discutiendo como en una red social, ¿ok?, puedes además hacer cosas como remarcar, o sea, resaltar las cosas más importantes con un resaltador, puedes enviar esos marcadores mediante twitter, o mediante otras herramientas, es decir, ellos tratan de mezclar diferentes conceptos allí dentro de la herramienta y entonces es interesantísimo realmente conocerla ¿no?” P: 51:20

En síntesis, ser competente desde el punto de vista del manejo de la información trasciende el mero consumo de contenidos, incluye la capacidad para seleccionar contenidos de manera crítica y organizarlos de manera lógica mediante marcadores o algún tipo de recurso o estrategia de almacenamiento, así como, para seleccionar los medios y recursos más idóneos para su presentación; implica además enriquecer, transformar esa información mediante sus propios aportes.

Esta categoría se relaciona con la categoría emergente de las ponencias denominada “Uso didáctico de las TIC en Educación Universitaria”, específicamente con la sub categoría “Gestión de Contenidos”. No obstante, en las entrevistas, los informantes claves incluyeron los aspectos éticos en el manejo de la información. Al respecto señala Jordi (2013):

Hoy, ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática y participativa implica la puesta en funcionamiento de estrategias para ser competente en las relaciones digitales. Hay que conocer los límites éticos y legales de las actuaciones y de las relaciones generadas en internet (p. 123).

Khan, citado por Marcelo (2002), se refiere a la dimensión ética derivada de la teleformación, incluye en este aspecto la apertura a la diversidad social, respeto al género, consideración de la zona geográfica en que se encuentra el estudiantado y las posibilidades de acceso a la información. Incluye además, lo relacionado con “la privacidad de las comunicaciones entre los alumnos, la prevención de plagios o la divulgación de los trabajos de los alumnos” (p.32).

Ser competente en el manejo de la información, comprende la capacidad de producir contenidos y materiales u objetos de aprendizaje demostrando dominio de su área de conocimiento, herramientas tecnológicas para la producción de contenidos, para su publicación y para compartirla en la web. Debe exhibir además una actitud ética, axiológica y deontológica.

En la figura 27 se muestra la red de Atlas ti con los códigos emergentes que soportan los hallazgos interpretativos respecto a las competencias para el manejo de la información:

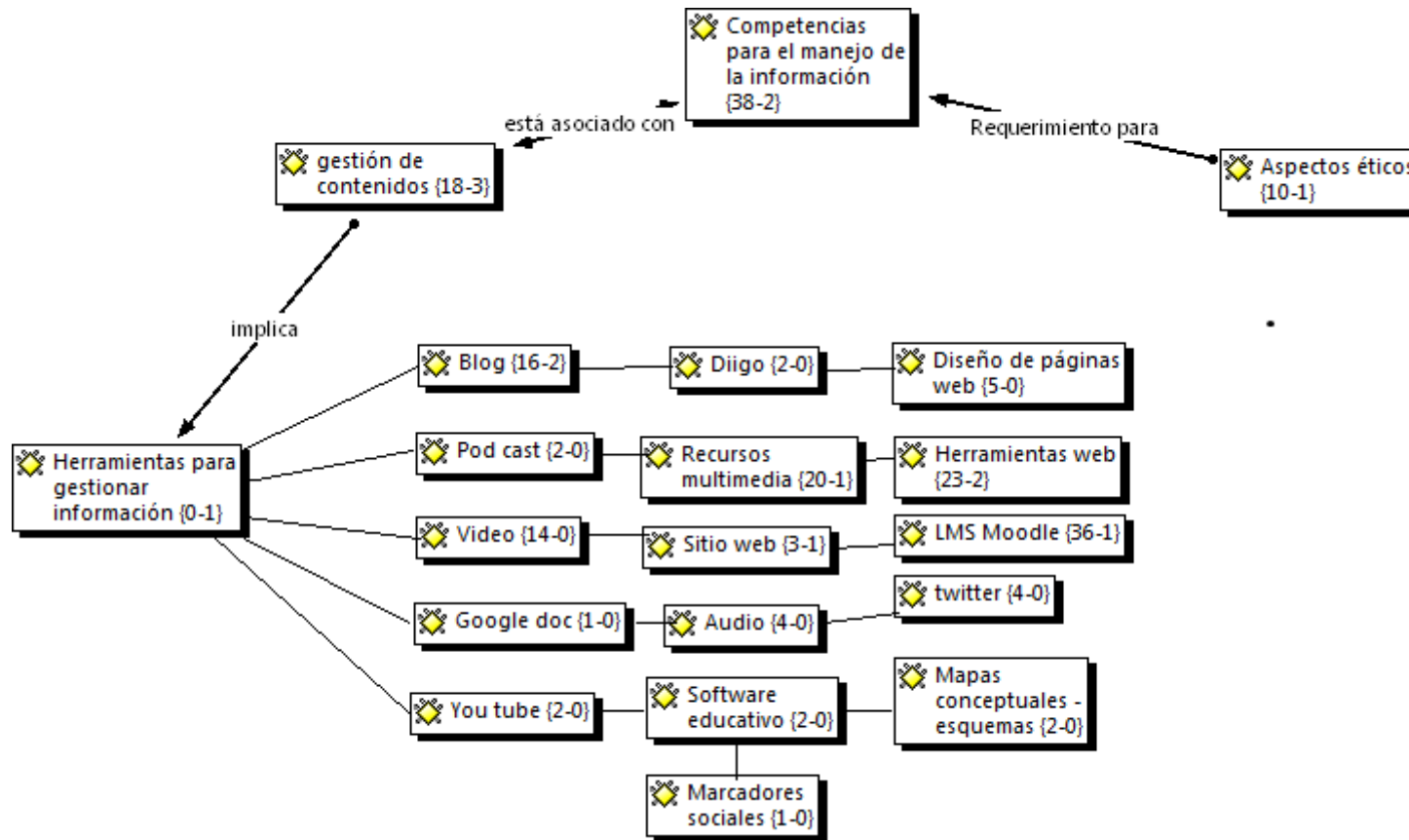


Figura 27. Competencias para el manejo de la información. Nota: Red extraída de Atlas Ti.

## 10.2.4 Competencias de gestión

### **Gestión del ambiente de aprendizaje, liderazgo, flexibilidad, evaluación**

Como su denominación señala, el docente debe ser competente en la gestión de la instrucción mediada por las tecnologías. Gestionar se relaciona con la planificación y estructuración del espacio y las actividades de aprendizaje, con la toma de decisiones acerca de los recursos y herramientas a utilizar, así como con el establecimiento de normas y pautas de funcionamiento. Implica asumir el papel de líder, contribuyendo a la participación de todos, facilitando la comunicación y solucionando los problemas que pudieran presentarse durante el desarrollo del curso.

La adecuada gestión del entorno de aprendizaje redundará en una mejor atención del estudiantado a distancia, requiere la determinación de normas, pautas, protocolos, explicaciones claras y precisas, manejo del tiempo, información oportuna sobre cambios en el cronograma de la universidad, orientaciones precisas, planificación anticipada y visible para que el estudiantado tenga acceso a ellas, con especificación de fechas, días y horas de atención, modos de participación, medios de interacción. Tal estructuración del ambiente de aprendizaje influye en la prosecución del estudiante a distancia.

“Tiene que ver con la manera en que nosotros gestionamos nuestro entorno, en los aspectos que tienen que ver con la manera en que llevo un sistema de gestión de aprendizaje, registramos a nuestros estudiantes y los damos de alta o de baja en la plataforma, la manera en que gestionamos su registro de calificaciones, su registro académico, cómo presentamos las calificaciones, todo lo que tiene que ver con la planificación de inicio y fin de las actividades, los tiempos. En lo virtual nosotros debemos ser flexibles, o sea nosotros debemos meternos en la cabeza que nosotros debemos ser como la tecnología, la tecnología es flexible ¿sí?” P: 45:29

“... aquí no cabe ser pirata, en la EaD no vale ser pirata, ahí no cabe la piratería, porque aquí todo tiene que ser muy bien planificado, todo fríamente calculado, entonces, tú tienes que tener competencias para la planificación, para la evaluación, para el liderazgo, para la motivación,

para la integración, para el manejo de grupos, para la solución de problemas...” P: 46:8

“Cuando me voy a organizar un chat, yo voy a organizar un chat como una actividad donde yo coloco mi agenda, los temas que vamos a desarrollar, y cómo va a ser la participación, la participación va a ser por orden de llegada, cuánto tiempo le vamos a dar, no se permite repetir cosas, insultarse, o sea, todo un protocolo que tiene que estar y cumplirse porque existe el protocolo, entonces, igual en los foros, o sea, de plano iniciamos una actividad donde los estudiantes tienen la posibilidad de hacer consultas a través del foro, a través del chat, que ellos promuevan, pero eso es importante; que no venga del asesor, que venga más bien del estudiante, eso me gustó, cuando tú dijiste ay profesora pero abra un chat, eso es bueno porque el grupo te lo está pidiendo y te va a seguir la línea” P: 50:20

Para Garrison y Anderson (2005), la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en entornos e-learning, suele ser más compleja que en la presencialidad, de allí que el docente deba ser un gestor y organizador del ambiente de aprendizaje. Para los autores en referencia desde la perspectiva del diseño y la organización deben considerarse los siguientes aspectos:

1) Fijar un programa de estudios; 2) identificar recursos; 3) definir claramente las expectativas y objetivos (proceso y contenido); 4) ocuparse de aspectos tecnológicos; 5) estructurar las actividades (tanto las individuales como las que requieren cooperación); 6) establecer marcos temporales (calendarios); 7) idear procesos e instrumentos de valoración y evaluación; y 8) seleccionar medios (p. 115).

Cabe destacar, que en el caso de instituciones completamente a distancia en las que los roles docentes son realizados por distintos profesionales, como es el caso de la UNA, estas competencias de gestión requieren de un trabajo conjunto e interdisciplinario que permita establecer las líneas de acción de manera eficiente.

García et al. (2007) afirma que “no se trata solo de transmitir esa información, sino de planificarla y gestionarla de forma que sea el alumno el que vaya construyendo su propio bagaje de conocimientos en torno a una temática y la convierta en saber” (p.178). Para el autor la función de gestión académica está cobrando relevancia, entre otras cosas por la necesidad de realizar las tareas de gestión, difusión y organización de

las acciones formativas. Para los autores, además de las tareas administrativas propias de la acción docente, debe ejecutar “las tareas de gestión de cada acción formativa, de su difusión, de la coordinación en la atención al alumnado... determinan la buena marcha del programa” (p.181).

Otro aspecto que emerge del análisis es el relativo a la actitud de flexibilidad que debe exhibir el docente ante las situaciones particulares que pudieran presentar los participantes, es decir, el docente debe comprender y respetar los ritmos de aprendizaje y las problemáticas propias del estudiantado a distancia: trabajo, familia, estudio independiente. En este sentido, el docente requiere comprender el proceso que vive el estudiantado a distancia, es decir, tanto su proceso personal como su proceso de aprendizaje, de allí que la valoración de los aprendizajes no debe ser punitiva o enfocada en resultados, sino que debe enfocarse en los procesos.

Otra característica de los sistemas de EaD como el de la UNA, es que la evaluación, generalmente, es objetiva. Este tipo de evaluación está basada en objetivos y en resultados. La incorporación de las TIC vislumbra un cambio paradigmático en la forma de entender la evaluación, se requiere flexibilización y diversificación en las maneras de evaluar los aprendizajes, se insta a desarrollar evaluaciones más acordes con la sociedad de hoy en la cual, el procesamiento de la información y la resolución de problemas es fundamental.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, se insta a las instituciones universitarias bajo la modalidad a distancia, a considerar las potencialidades de las tecnologías para la implementación de diversas modalidades de evaluación, tanto formativa, como sumativa. Mediante las TIC se posibilita la presentación de pruebas en línea, las exposiciones grupales mediante video conferencias, la presentación de productos tales como portafolios, videos, podcast, ensayos, discusiones en línea vía chat, foros de discusión reglados, estudios de casos, simulaciones, entre otros.

Garrison y Anderson (2005) diferencian la valoración y la evaluación, para los autores la primera es más amplia e implica “la apreciación, en el contexto de la educación formal, del nivel de éxito en la consecución de los objetivos educativos por parte de los estudiantes” (p. 130). La evaluación por su parte “se refiere al acto de comparar una unidad, curso o programa, con algún conjunto de criterios de actuación o de resultados” (p. 130). En este sentido aluden como funciones de la valoración: “1)



Comunicar el estado de logros a los estudiantes; 2) Ofrecer una autoevaluación al estudiante; 3) situar al estudiante en determinados programas o itinerarios formativos; 4) Motivar al estudiante; 5) Evaluar la eficacia de los programas educativos” (p. 132).

De manera que una evaluación final basada en el producto se quedaría corta para los fines o funciones expuestos. En este sentido los autores proponen en el caso de actividades formativas en línea, la valoración de la participación. Pallof y Pratt, citados por Garrison y Anderson (2005), sostienen que “La mayoría de los estudiantes son adultos con tiempo escaso, eso hace improbable que participen en actividades marginales o suplementarios respecto a los objetivos del curso...” (p. 135). El profesorado debe desarrollar la capacidad de evaluar las participaciones del estudiantado, no importa tanto el aspecto cuantitativo como el cualitativo en la valoración de las mismas. Cuestiones como: que el estudiantado anime a los demás, que toma la iniciativa de responder a otros estudiantes, que incluyan a otros estudiantes en sus debates, que se muestren reflexivos, que creen un entorno agradable de participación, son elementos a considerar.

Otro punto expuesto por Garrison y Anderson (2005) es el relativo a la valoración de actividades, aluden a los portafolios, aprendizaje basado en problemas y a la presentación de exámenes. En el caso de los exámenes señalan que en muchos casos en entornos e-learning:

...se concede muy poca importancia al sistema de exámenes objetivos (sobre todo los de tiempo controlado) y se prefieren métodos basados en análisis y la aplicación del conocimiento, como la realización de ensayos y proyectos... también van haciendo un uso más extensivo de los exámenes para hacer en casa... (p. 142).

Lo planteado conlleva a considerar la urgencia de diversificar los métodos de evaluación; los informantes claves tienen clara esta necesidad y han innovado en sus contextos educativos incluyendo herramientas y estrategias para la evaluación, todas estas, orientadas a los procesos que desarrolla el estudiantado durante su aprendizaje, más que hacia el producto final.

En este orden de ideas, García et al. (2007) consideran a la evaluación como una de las fases de todo proceso formativo, la cual entienden como un proceso permanente que debe partir de un diagnóstico:

A lo largo de todo el proceso o evaluación continua se asegura que la planificación está correctamente diseñada... a la vez se atienden los imprevistos y los factores cotidianos que puedan interferir... a lo largo de este proceso resulta esencial facilitar a los estudiantes la retroalimentación de sus logros y de los aspectos subsanables de tal manera que puedan corregir o introducir todo aquello que ayude a consolidar su aprendizaje... Para culminar debe estar presente la evaluación final en la que se valora el nivel de aprendizaje logrado... (p. 234).

A continuación se presentan algunas viñetas que permiten evidenciar lo que el profesorado manifiesta al respecto:

“Eh esto quiere decir que vamos a darnos cuenta que uno de los problemas que sigue existiendo y que ha sido causante de lo que ha sido el fracaso de muchos proyectos de educación a distancia es la falta de flexibilidad o la rigidez, que ha llevado a la deserción de los estudiantes. Y cuando hablo de rigidez es el hecho de que los que optan por la educación a distancia es porque no tienen tiempo para acudir a lo presencial, para asistir a los espacios físicos, a las aulas, en los horarios que las instituciones prevén. Aquí tenemos la posibilidad en la EaD de que las personas que trabajan pueden seguir sus clases en cualquier hora y en cualquier parte del planeta y ajustar ese proceso a su ritmo de aprendizaje. Entonces nosotros no podemos obligarlo a que si un estudiante hace las tareas que pedimos en una semana, entonces todos tienen que hacerlo en una semana, evidentemente debe haber una flexibilidad hasta cierto punto que permita que cada quien se ajuste a su ritmo de aprendizaje” P: 45:30

“Hay gente que dice pero profesor usted cómo va a evaluar un foro, claro que puedo evaluar un foro, yo en un foro puedo dependiendo de la profundidad de respuesta del estudiantes y la redacción y la composición que haga, que el foro te permite hacer construcciones literarias si está bien encaminado, que pueden ser críticas o no, dependiendo de lo que tú quieras evaluar en el estudiante, entonces eso te permite a ti evaluar si el estudiante revisó las lecturas o no las revisó. Si maneja o no maneja el

vocabulario adecuado, si redacta bien, si se expresa bien, tú puedes evaluar muchísimas cosas, claro no igual que una prueba que a la larga no mide nada porque nosotros no evaluamos, lo que hacemos es medir, poner nota, ok? Pero tú puedes, si diseñas bien tus instrumentos y diseñas bien tus preguntas cognitivas las preguntas que te propician la discusión en un foro, tú pudieras explotar muchísimo, además que eso está ahí grabado y tú puedes contrastar preguntas, opiniones o post como se llaman, de unos y otros estudiantes, tú puedes contrastar respuestas, y puedes ver que un alumno se refirió a su compañero porque si leyó, lo que escribió su compañero y opinó en consecuencia.” P: 46:21

“Me planteo cuatro momentos en tiempo real en los que reúno grupitos de cinco, entonces, estoy yo con los cinco en WIZIQ, entonces hacemos una especie de lo que se llama hoy en día webinar que es un seminario en la web donde discutes pero discutes en vivo, discutes allí mismo, entonces no es copiar y pegar pues” P: 51:18

Las competencias de gestión suponen, además, la evaluación del espacio de aprendizaje, de los recursos utilizados y la evaluación y autoevaluación del rol docente como tutor y guía. En este sentido el profesorado debe mantenerse alerta, monitorear lo que sucede en el ambiente, sea este, una plataforma para la gestión de aprendizajes o mediante la utilización de recursos educativos abiertos. La evaluación debe realizarse antes, durante y al final del proceso de aprendizaje; las tecnologías permiten al profesorado la posibilidad de verificar sobre la marcha lo que no está funcionando de manera adecuada y tomar decisiones respecto a la necesidad de realizar modificaciones.

Los sistemas de gestión de aprendizaje contienen recursos prediseñados tipo encuesta para la valoración del curso. La plataforma Moodle contiene dos tipos de encuestas predefinidas y estandarizadas ATTLS y COLLES, las cuales tienen el propósito de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje (CENIT, 2009). Miden aspectos tales como: a) la valoración por parte del estudiantado de su propio proceso en función del tipo de aprendizaje y de los incidentes claves ocurridos durante el curso que facilitaron el aprendizaje; b) la valoración por parte del estudiantado relacionados con la relevancia del curso, el pensamiento reflexivo, la interactividad, apoyo del tutor, apoyo de los compañeros. De igual manera, el profesorado tiene la opción de crear sus propias encuestas según su interés particular.

En definitiva, la valoración del curso, en términos del programa en sí, sus contenidos, la interfaz, la interactividad, calidad, cantidad y profundidad de los aprendizajes logrados por el estudiantado y el grado de consecución de resultados (Garrison y Anderson, 2002). Por su parte, Fainholc (2012) plantea que la evaluación debe aportar información sobre lo que se aprende, cómo y quienes lo hacen, el para qué, con la finalidad de revisar de manera continua la práctica educativa y hacerla más pertinente y de calidad.

“Uno sobre la marcha se va dando cuenta de qué otras cosas hacen falta, y eso es una gran ventaja porque puedes ir incorporando en el espacio todo lo pueda hacer falta, ejemplos, ilustraciones, referencias, etc. Y eso es como un hacer permanente porque uno se va dando cuenta, falta aquello, y se lo incorporas” P: 48:6

“Eso es lo que bien vale la pena que el docente evalúe, no es solamente usar la tecnología y darle un uso mecánico, meramente instrumental, es investigar, generar un laboratorio, realmente vamos a tener un laboratorio donde siempre vamos a estar en una práctica de ensayo y error, probando tecnologías, probando herramientas, viendo y evaluando, cuál nos sirve, cuál nos puede funcionar y cual no, de manera que es algo que no se va a detener, siempre va a estar en constante cambio y constante evolución” P: 45:46

“El desempeño de los profesores en las aulas virtuales, generamos unos instrumentos de evaluación, desde la perspectiva del profesor, desde la perspectiva del que va a evaluar el aula y desde la perspectiva del estudiante, para evaluar si el aula cumple con puntajes importante para hablar de excelencia o de aceptable, o de deficiente” P: 55:11

En resumen, se ha evidenciado que las competencias de gestión exigen del profesorado adelantar procedimientos de organización y planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediados, a través de las tecnologías, con la finalidad de garantizar la calidad y el desarrollo eficiente de los mismos. La gestión adecuada genera en el estudiantado a distancia posibilidades de prosecución, efectividad en el manejo del tiempo, sentido de pertenencia a la institución, autogestión de su ritmo de aprendizaje.

Gestionar implica tomar decisiones referentes a la instrucción, a los recursos, a los medios, a los tiempos, a la evaluación; incluye informar oportunamente sobre aspectos relevantes requeridos por el curso. En este sentido el gerente del curso es el docente, por lo cual debe asumir el liderazgo y orientar a todos los participantes hacia la consecución de los objetivos planteados.

Como se deriva de la interpretación expuesta, este aspecto de liderazgo y gestión propiamente dicha, no emergió de manera explícita en el análisis de las ponencias, en estas últimas el enfoque se observó hacía la gestión de materiales y recursos. Este aspecto de liderazgo se evidencia en las ponencias en la categoría “Características de la EaD mejoradas por las TIC”, sobre todo en la sub categoría denominada “acción” tutorial, ya que el profesorado en su narración de experiencias señalan la importancia del acompañamiento, la guía, la presencia docente en el espacio de aprendizaje a través de pautas claras de participación, la realimentación oportuna, la selección de herramientas y estrategias de aprendizaje, entre otras.

En la figura 28 se detallan los códigos que generaron las categorías emergentes que indujeron a la definición de las competencias de gestión:

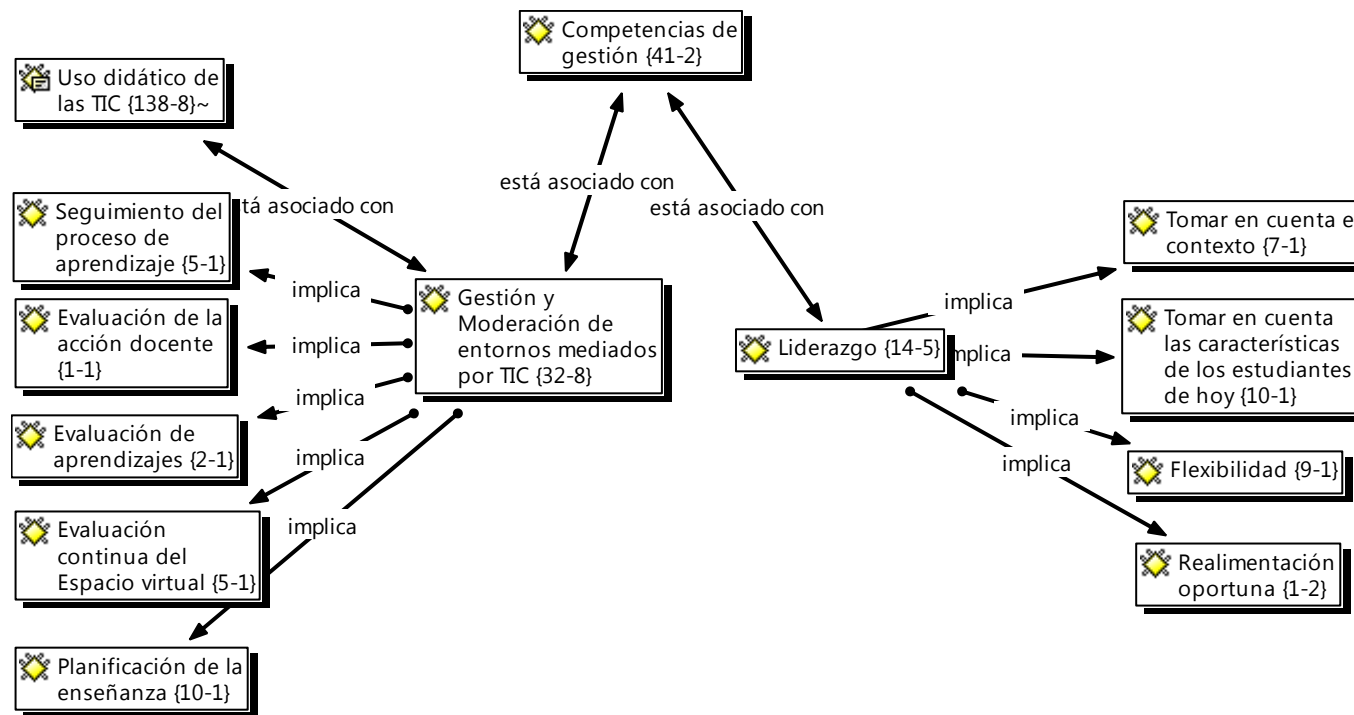


Figura 28. Competencias de Gestión. Nota: Red extraída de Atlas Ti.

## 10.2.5 Competencias para el trabajo en equipo

Como se ha evidenciado a lo largo de este estudio, los cambios acaecidos en la sociedad con la llegada del internet, han impactado la forma de entender la educación y han promovido la necesidad de modificar la percepción acerca del docente y de su actuación. Tradicionalmente se concebía al docente como especialista de una cátedra, quien tenía potestad de desarrollar los procesos de enseñanza mediante clases magistrales, él dominaba el conocimiento y su rol era transmitirlo. De manera que la figura central era el docente, no requería mayores apoyos, además, de sus conocimientos y sus palabras.

En la actualidad, el rol del profesorado ha evolucionado, se ha trasladado el foco de atención desde el profesorado fuente del conocimiento hacia la información y los procesos que realizan las personas para acceder a esta y transformarla en verdadero conocimiento. En este contexto, el docente no es el dueño del conocimiento y su rol no es el de transmisor, ya que la información está disponible en grandes cantidades, a la velocidad de un clic.

En este orden de ideas, el profesorado ha requerido modificar su modo de actuar incorporando en su práctica educativa diversas herramientas y recursos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las exigencias en este sentido son cada vez mayores, dado el surgimiento de gran cantidad de recursos y aplicaciones tecnológicas, tales como: ofimática, correo electrónico, redes sociales, blogs, páginas web, aplicaciones para distribución de información, motores de búsqueda, marcadores, recursos en la nube. Es decir, una avasallante cantidad de herramientas que al ser incorporadas en el desarrollo de procesos educativos requieren una adecuación desde el punto de vista pedagógico, tecnológico, de diseño y estratégico, para que efectivamente suponga una mejora y no un hacer lo mismo de siempre pero con otros medios o peor aún obstaculizar el desarrollo de verdaderos procesos de aprendizaje.

Por otra parte, en el contexto de la educación universitaria, específicamente en el caso venezolano, se han incluido plataformas para la gestión de aprendizaje como Moodle, que es una plataforma de software libre. En la actualidad Moodle ofrece, además de las herramientas propias de su sistema, la posibilidad de incorporar recursos

web. También se utilizan en las universidades del país plataformas de software privativo como Blackboard Collaborate y plataformas de creación propia en las universidades.

En la educación presencial, tradicionalmente, el desarrollo de todo el proceso educativo es responsabilidad del docente, quien diseña, planifica, selecciona y diseña los recursos a utilizar y evalúa. En la EaD por el contrario, los procesos instruccionales se desarrollan desde la óptica de sistemas, de manera que los procesos son realizados por distintos profesionales, es decir, por un equipo docente que realiza las distintas funciones de manera diferenciada. Se tiene entonces, el trabajo conjunto de diseñadores instruccionales, especialistas de contenido, asesores académicos, evaluadores.

Con la incorporación de las TIC, se ha hecho necesaria la consideración de apoyos a nivel técnico o tecnológico propiamente dicho, con la finalidad de incorporar las tecnologías a los procesos educativos. Este aspecto es de suma importancia, ya que aunque el profesorado debe desarrollar competencias tecnopedagógicas como mencionamos en otro apartado, el conocimiento técnico está orientado a su capacidad de usar pedagógicamente las tecnologías, no así, competencias meramente técnicas o tecnicistas. Ahora bien, es la propia institución la que debe normar cómo funcionarán estos equipos, de manera que el trabajo se desarrolle con criterios pedagógicos; por otra parte, la institución debe definir el alcance que tendrán las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todo lo expuesto hasta ahora avala la necesidad de desarrollar competencias para el trabajo en equipo, por cuanto, aunque el docente sea especialista en su área de conocimiento y sepa manejar pedagógicamente tecnologías, requiere el apoyo de personal técnico. Las instituciones presenciales que han dado pasos en la oferta de estudios a distancia mediados por tecnología así lo han entendido.

Además del apoyo técnico, se requiere la participación de personal especializado en diseño gráfico, con la finalidad de garantizar que el campus virtual o el entorno de aprendizaje, presente una apariencia adecuada desde el punto de vista de diseño. Los colores, las imágenes, las formas y la disposición de la información juegan un papel importante y deben en todo caso representar a la institución, es decir, mostrar la imagen corporativa de la organización.

Cada uno de los profesionales del equipo tiene funciones específicas, las decisiones que tome el equipo de trabajo respecto de los distintos aspectos de interés,



deberían responder a un consenso entre los diferentes integrantes del equipo, sobre la base de consideraciones pedagógicas, más que tecnológicas.

“Porque qué pasa con el CIUNA, el CIUNA es una dirección tecnológica, es una dirección que está a cargo de un ingeniero, tiene una visión técnica, él no es académico, y no hay ningún puente académico con eso, entonces él lo ve técnicamente, de repente cuando él no puede resolver algo él dice mira eso no puede ser así, o a mí no me conviene que sea así, o yo no lo puedo resolver y ahí se quedan las respuestas. Entonces qué pueden hacer los profesores, si la persona no activa por ejemplo el correo de la comunidad, qué puede hacer un profesor si eso depende del personal que es técnico” P: 52:11

“Exacto, pero que ellos tienen cosas que decirnos y en que ayudarnos (...) además, tú te metes en lo tuyo muy profundamente, porque tú te metes en los elementos filosóficos, pedagógicos, a analizar las consecuencias, qué significa optar por este sistema, por un sistema o una herramienta, porque no lo vas a usar así a lo loco no.” P: 47:17

“La disposición positiva para el trabajo en grupo, la construcción social con profesionales y con otras personas que no son profesionales pero que pueden aportar, por eso te decía los de los equipos transdisciplinarios ¿no? No quedarnos solamente en grupos élites, vamos a decir la palabra, sino tener esa disposición, una persona que desarrolle esa disposición positiva al trabajo en equipo para construir las estrategias en los ambientes o entornos necesarios para el aprendizaje” P: 56:22

“El monta..., sabes que el LMS tiene la administración, el recurso y la actividad, él tiene las competencias para montar eso, pero hay un diseñador instruccional, un diseñador gráfico que entonces le va a dar otra dimensión al aula, ¿cuáles son esas dimensiones? La dimensión ética, la dimensión estética, la espiritual, y la intelectual” P: 55:24

Además de la conformación de equipos interdisciplinarios, otro aspecto que se evidencia en el análisis, es el relacionado con la conformación de equipos docentes, en el sentido de compartir conocimientos, ideas, estrategias, aplicadas con las TIC. Estos

grupos permiten el apoyo mutuo entre docentes, la validación por pares y la sistematización de buenas prácticas.

“Entonces es también una actitud de, de innovación, de investigación, deben ser unos investigadores natos, o sea, yo no puedo conformarme solamente con aplicar esto y quedarme allí, yo creo que yo debería y es la tendencia que debemos impulsar es que si tenemos una experiencia que es exitosa en el uso de una herramienta tecnológica, debería documentarla y compartirla, porque además ese compartir nos lleva a una validación por pares, la posibilidad de que tú la puedas poner en una red social, y vas a tener gente que tenga los mismos intereses y puedan decirte, oye yo hice algo similar pero a mí no me funcionó, o yo hice algo similar pero con otra herramienta y eso te lleva al aprender” P: 45:53

“cada uno tiene su rol, que cada quien haga su rol, el docente es el gerente del aula, que cada quien haga su trabajo, porque qué pasaba antes, que no funcionaba, que tú le dabas un taller conceptual al profesor y entonces venía y se le ponía al lado el diseñador instruccional, profesor deme los materiales y tenías que estar tú allí sentado, eso no funciona” P: 55:11

Como se ha señalado reiteradamente, los roles docentes en EaD son diferenciados y realizados por varios profesionales; por lo general, cada uno de estos profesionales desarrolla sus funciones de forma individual o parcelada. El diseñador instruccional se dedica a desarrollar materiales, el especialista de contenido elabora pruebas, el evaluador revisa, sugiere mejoras, el asesor se encarga de atender directamente al estudiantado en su proceso de aprendizaje. Se observa que hay diversos profesionales vinculados, sin embargo, no necesariamente implica un trabajo en equipo, en colaboración o cooperación, sino que cada profesional realiza su parte del trabajo de forma fragmentada.

En la actualidad se requiere del trabajo conjunto entre los docentes que realizan los diferentes procesos instruccionales: diseñadores, especialistas de contenido, evaluadores y asesores académicos. Las TIC posibilitan mediante la interactividad, la

puesta en marcha de procesos más dinámicos, en los cuales cada uno de estos profesionales puede contribuir al trabajo de todos.

Por otra parte, el trabajo articulado entre especialistas de contenido y asesores académicos, favorecería el adecuado abordaje de los planes de curso, diseños instruccionales y materiales en general. Se posibilitaría una manera más expedita, para mejorar los materiales y para un mejor aprovechamiento de los mismos por parte del estudiantado. Estas posibilidades tendrían incidencia en el mejoramiento y actualización de materiales, pudiera servir para el diseño de variados procedimientos de evaluación, permitiría tender puentes más amplios entre el estudiantado y la institución, lo cual redundaría en una mejor atención del estudiantado a distancia.

“en nuestro sistema UNA está el asesor, y yo estoy en un puente aquí para entenderme con el asesor, para ver cómo ayudo, contribuyo apoyo o trabajo en equipo con el asesor para favorecer ese proceso. Porque a mí me toca una parte, todo lo que yo elaboro, pero a él le toca ver al estudiante, él me puede reportar a mí cuando el estudiante no está entendiendo algo, eso para mí es un insumo para yo establecer correcciones” P: 48:22

“Generar grupos multidisciplinarios que permiten, incluso, se habla de transdisciplinarios, donde todos, incluso aquellos que no forman parte directa del área del conocimiento que tú manejas pueda hacer algún aporte, o pueda revisarte lo que tú haces, y viceversa tú le revisas el aula virtual a otro, o la propuesta que tiene de un blog, entonces todo eso te va a hacer que se integren cosas que tal vez tu solo o sola no lo veías como profesor cuando propusiste la actividad, entonces esa capacidad o esa competencia, nosotros debemos ser competentes para trabajar en grupos multi y transdisciplinarios, no lanzarnos la responsabilidad absolutamente solos de diseñar una estrategia” P.56:27

“Claro, pero fíjate que él le está dando otra concepción distinta al que diseñó el curso, o sea, no necesariamente yo diría, están en el mismo lineamiento pues; si yo a los facilitadores antes de iniciar el curso, aparte de darle contenido, no le doy unos lineamientos en cuanto mira, vamos a profundizar en el manejo de, por ejemplo, de las videoconferencias,

vamos a profundizar que ellos manejen dos o tres software de tal característica ¿no?, si no nos ponemos de acuerdo o al facilitador no se le dan esas características, él puede interpretar eso un poco a su experiencia. No es que sea malo, el problema es que vamos a estar en una institución y todo el proyecto tiene una finalidad, todo está en cadena, unos cursos no se me pueden ir muy lejos” P: 52:14

En síntesis, desde las universidades debe impulsarse el trabajo en equipo y la conformación de comunidades de aprendizaje. Se requiere por parte del docente, disposición para asumir su rol con el apoyo y acompañamiento de otros profesionales; en este sentido, las presiones y actitudes negativas evidenciadas por los docentes ante el uso de la TIC pudieran verse minimizadas, ya que al contar con un grupo de apoyo pueden ocuparse de lo pedagógico, mientras aprende y coaprende con otros profesionales las mejores vías y formas de aplicar las tecnologías.

El aspecto relacionado con el trabajo en equipo, se evidenció también, en el análisis de las ponencias, en la categoría: “Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias de aplicación pedagógica de las TIC por parte del profesorado”, específicamente, en la sub categoría “equipos multidisciplinarios”. En el apartado de interpretación de esta sub categoría se contrastó con la literatura con la finalidad de validar los asertos, de manera que no se presentará en este apartado para evitar la redundancia. No obstante, se observa un elemento adicional en las entrevistas a los informantes claves, relativo a los equipos de docentes. Este aspecto se relaciona directamente con el trabajo en redes de docentes.

Al respecto señalan Garrison y Anderson (2005) que dadas las posibilidades de interconexión de la web y la proliferación de redes multimedia, el profesorado tiene posibilidades ingentes de interacción entre pares. Entre las opciones disponibles se encuentran: compartir documentos en diversos formatos y conformación de redes profesionales. “La interacción entre profesores es la piedra angular de la comunidad dentro de la cual trabajan los docentes...” (p.71).

En la figura 29 se muestran las relaciones entre los distintos códigos que dieron lugar a la configuración de las competencias para el trabajo en equipo:

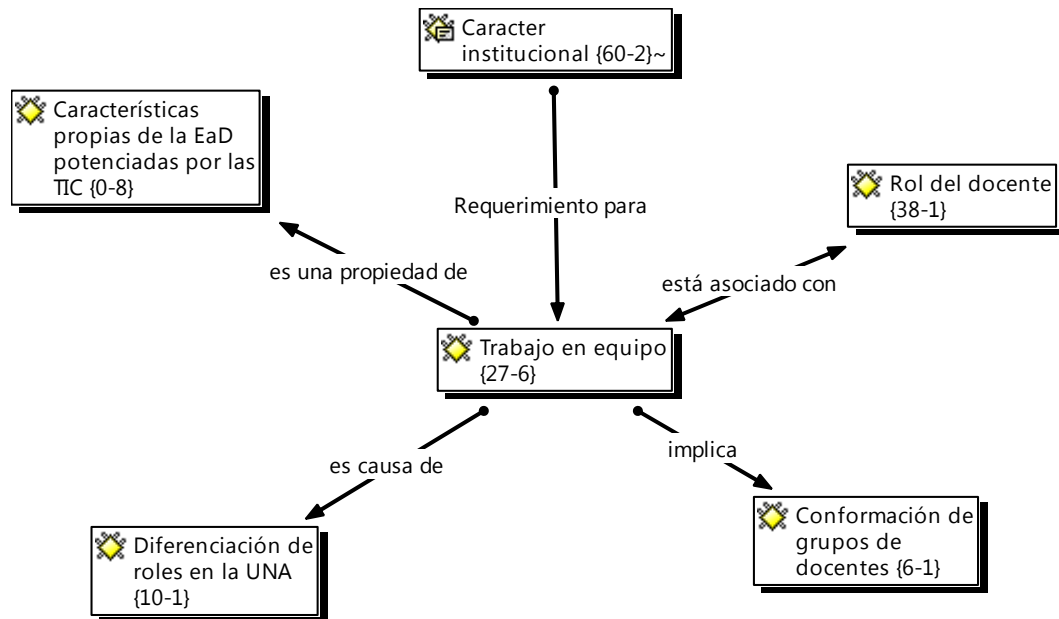


Figura 29. Competencias para el trabajo en equipo. Nota: Red extraída de Atlas Ti.

## CAPÍTULO 11. TRIANGULACIÓN DE DATOS

La triangulación es una estrategia empleada en investigación cualitativa que contribuye a validar las explicaciones realizadas en el proceso de análisis e interpretación. La triangulación consiste en ver las cosas desde diferentes puntos de vista mediante el análisis cruzado de la relevancia de los temas, permite corroborar la consistencia de las interpretaciones realizadas (Flick, 2007; Simons, 2011; Stake, 1999).

Para Ruíz (2012), la triangulación consiste en la validación de la calidad de la investigación, sus dos funciones fundamentales son el enriquecimiento (validez interna) y el aumento de la confiabilidad (validez externa). La primera se refiere a la aplicación de diferentes técnicas, perspectivas o datos al momento de la recogida de datos y en la interpretación. La segunda cuando las afirmaciones o interpretaciones se corroboran por las de otro colega o por la contrastación con otros datos. Para el autor, a las investigaciones trianguladas de esta manera se le consideran pluralistas, por la combinación de métodos, técnicas y enfoques que permiten su enriquecimiento, señala además la conveniencia de este tipo de triangulación y su aceptación por parte de la comunidad científica.

El propósito de la triangulación no es comparar o contrastar los resultados obtenidos mediante diferentes aproximaciones metodológicas, sino, el enriquecimiento de la comprensión o visión de las conclusiones resultantes de este acercamiento. La triangulación más que un método es una estrategia metodológica, que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de investigación. La triangulación a su vez puede ser parcial u holística. En la primera, la triangulación se aplica a una o varias fases de la investigación, por ejemplo, a la recogida de los datos; mientras que la segunda se aplica a toda la investigación mediante el uso combinado de métodos cualitativos dentro de una investigación cuantitativa (Ruiz, 2012).

Denzin (citado por Simons, 2011) reconoce cuatro tipos de triangulación: de datos, del investigador o investigadora, de teorías y metodológica. Para el caso que nos ocupa se optó por realizar una triangulación de datos, la cual consiste en utilizar diferentes fuentes de datos los cuales se han producido a partir de distintos métodos, para confirmar nuestras interpretaciones. En la triangulación de datos, el investigador o investigadora observa que las situaciones o fenómenos se presentan en diferentes

momentos, espacios y personas, lo cual le permite comprender los temas y comprobar la veracidad de sus interpretaciones, es decir, “hace que las descripciones sean más ricas, y sirven para verificar la importancia de los temas” (p.182).

Una vez expuesto este conjunto de argumentaciones acerca de la triangulación, cabe señalar, que desde las primeras fases investigativas nos planteamos el abordaje mixto debido a la complejidad del estudio. En este sentido empleamos técnicas y métodos cuantitativos y cualitativos para acercarnos a nuestro objeto o variable de estudio: “las competencias docentes para el uso de las TIC”.

En este sentido, en una primera fase de investigación se adaptó y aplicó el instrumento elaborado por Cabero, Llorente et al. (2010), mediante el cual se obtuvo una primera aproximación a las competencias que los autores consideran necesarias para el uso pedagógico de las tecnologías en educación superior.

En este sentido asumimos las siete (07) dimensiones competenciales propuestas por los autores: 1) técnicas, 2) pedagógicas, 3) sociales, éticas y legales, 4) de gestión y organización escolar, 5) de desarrollo profesional, 6) relacionadas con el uso de las TIC en la UNA, y 7) comunicacionales; que nos permitieron tener una primera visión o comprensión de las competencias que deben desarrollar los docentes.

Posteriormente, en una segunda fase, nos aproximamos a las competencias docentes para el uso de las TIC, mediante el análisis cualitativo de las experiencias del profesorado expuestas en cuatro Congresos internacionales y de la entrevista a informantes claves.

Finalmente, la revisión teórica constituyó otro insumo para lograr una visión más amplia y clara de las competencias docentes. Asumimos los planteamientos de Stake (1999) y Simons (2011), quienes destacan la importancia de validar la correspondencia de modelos en los “asertos” encontrados.

A continuación se muestra en la tabla 50, una visión de la triangulación realizada a partir de cuatro fuentes de datos y los distintos procedimientos de análisis realizados:

*Tabla 50.* Triangulación de fuentes de datos y procedimiento de análisis

Fuentes de datos	Procedimiento de análisis
Instrumento diseñado por Cabero, Llorente et al. (2010)	Medidas de estadística descriptiva – contraste U de Mann-Whitney – Contraste Kruskal-Wallis
39 ponencias	Análisis interpretativo de documentos
14 Informantes claves	Análisis interpretativo de entrevistas
Literatura especializada	Revisión documental

De todo el proceso investigativo emergieron los temas centrales o asertos que constituyen los insumos para la aproximación a las competencias en el uso de las TIC que requiere desarrollar el profesorado universitario, nuestro interés particular se circunscribe a la asesoría académica a distancia. Los asertos que emergieron se muestran en la figura 30:



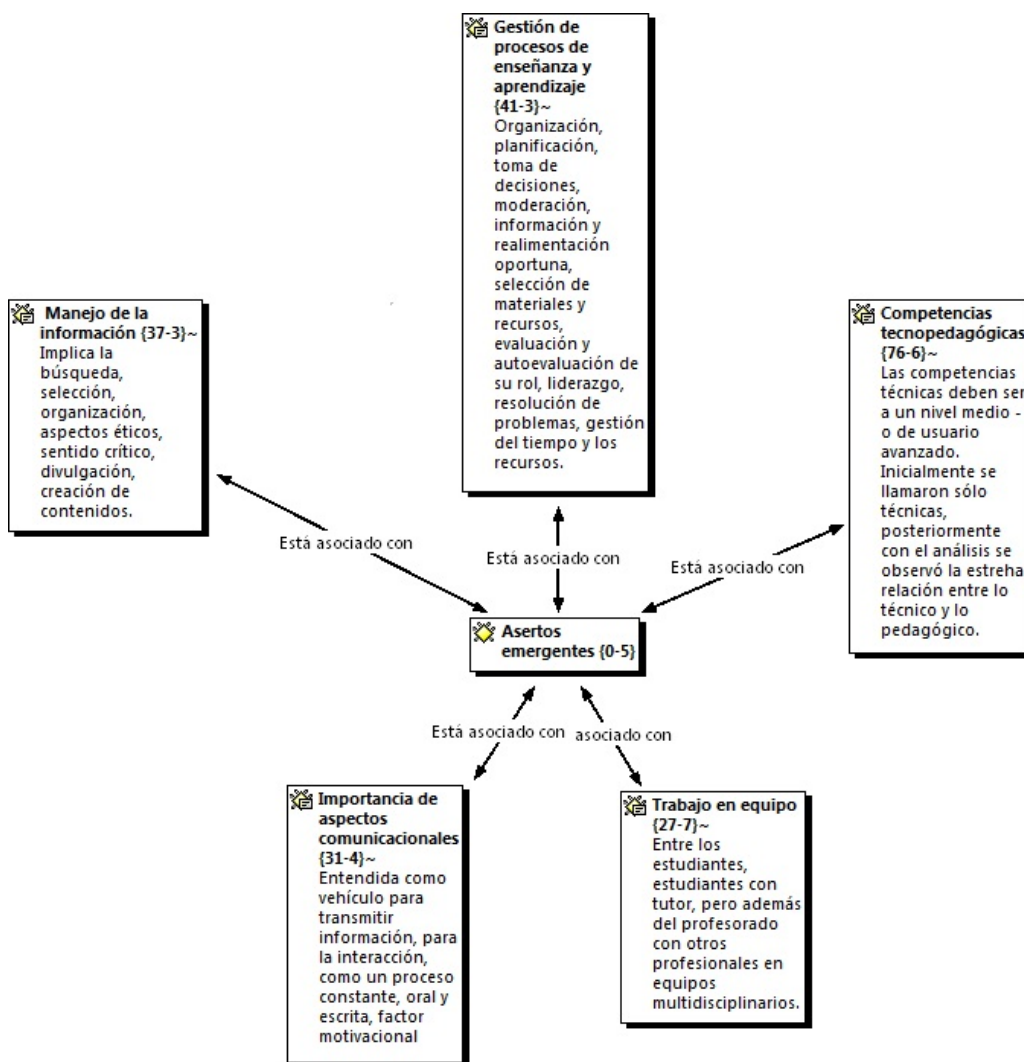


Figura 30. Asertos emergentes del análisis interpretativo. Nota. Red extraída de Atlas ti (código más comentarios).

Seguidamente, se expondrá en un conjunto de tablas la información que permite corroborar la correspondencia de modelos. En las celdas correspondientes a las ponencias y a las entrevistas, se presentan los temas o asertos encontrados en lo expresado por los ponentes y los informantes claves. Consideramos repetitivo colocar nuevos extractos del material en este espacio, ya que se expusieron suficientes viñetas en el apartado destinado a la interpretación de las categorías. En la celda correspondiente a la revisión de literatura se exponen planteamientos de algunos autores y autoras referenciados. Y finalmente, se presenta la celda correspondiente al instrumento adaptado.

Como veremos, la triangulación como estrategia permitió validar y confirmar que efectivamente los cinco asertos que emergieron del análisis y posterior tamizado de los datos, cuentan con suficiente aval en las diferentes fuentes de datos: a) ponencias

(documentos escritos que dan cuenta de experiencias docentes con TIC en el contexto latinoamericano); b) entrevistas (informantes claves de universidades venezolanas); c) autores (literatura especializada del contexto global); y d) instrumento para el diagnóstico propuesto por Cabero, Llorente et al. (2010).

Tabla 51. Triangulación sobre el aserto "comunicación"

Ponencias	<p>Se destaca la importancia del uso adecuado del lenguaje oral y escrito como medio para establecer canales de comunicación.</p> <p>Se entiende la comunicación como la principal estrategia pedagógica en entornos mediados con TIC.</p> <p>Se destaca el valor del intercambio de opiniones, discusiones grupales, interacciones entre pares y con el tutor.</p> <p>Se cree que la comunicación y las posibilidades de interacción propician además, elementos motivacionales y afectivos que apoyan el aprendizaje, esto es particularmente importante en educación a distancia dada la separación espacio temporal existente entre estudiantado y profesorado; y estudiantado entre sí.</p> <p>Estos procesos comunicativos son multidireccionales, la comunicación puede darse en todas las direcciones posibles.</p> <p>Los procesos comunicativos se observan estrechamente relacionados con las características propias de la EaD, específicamente con la acción de tutor.</p> <p>En la selección de recursos y herramientas se toma en cuenta aquellas que faciliten o promuevan la comunicación.</p>
Entrevistas	<p>Se entiende como habilidad o competencia que debe poseer el docente "tutor" "asesor" para la mediación de aprendizajes a través de las TIC.</p> <p>El docente está llamado a liderar y fomentar los procesos comunicativos entre los distintos actores.</p> <p>El uso de un lenguaje cálido, cercano y el establecimiento de un adecuado rapport inciden en el desarrollo de procesos motivacionales, afectivos que pudieran influir positivamente en el aprendizaje.</p> <p>Se entiende como un proceso multidireccional.</p> <p>Se destaca la importancia del uso correcto del lenguaje oral y escrito como vehículo a través del cual se establece la comunicación eficaz.</p> <p>Implica la realimentación oportuna a los planteamientos o dudas del estudiantado.</p> <p>Implica el uso adecuado de terminología propia del área de conocimiento a la que pertenece el docente.</p> <p>Supone la valoración y respeto por las ideas de los demás.</p>
Literatura	<p>Para la UNESCO (1998) entre los retos de la Educación Superior para el siglo XXI, se encuentra la comprensión del nuevo rol docente; los aspectos comunicativos, socializadores, ocupan un lugar preponderante en la transformación de la información en conocimiento.</p> <p>Fainholc (2004) indica que en la sociedad de la información se valora la</p>

construcción colaborativa del conocimiento, en la cual la comunicación ocupa un papel estructural y no instrumental. Es decir, las personas en esta sociedad deben desarrollar saberes estratégicos, la autora plantea que no se trata solo de leer en internet, sino de ser capaces de desarrollar la capacidad de leer, escribir, tomar decisiones, resolver problemas en diálogo negociado y con respeto de las opiniones de los demás.

En el proyecto DeSeCo de la OCDE (2004) se señala como competencia clave la comunicación: a) usar herramientas de manera interactiva, incluyendo el lenguaje como herramienta. Una competencia clave es el uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos, “se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas” (p.10).

Para Garrison y Anderson (2005) ya no hay dudas acerca de las posibilidades de internet en contextos educativos. Aludiendo específicamente al elearning, señalan que más que acceso a la información se requiere comprender el potencial comunicativo e interactivo de las tecnologías, mediante el establecimiento de la comunicación interpersonal dentro del proceso educativo. El valor del elearning según los autores citados, está en su capacidad de promover la comunicación y el desarrollo del pensamiento y construir significado y conocimiento.

Para el Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007), las habilidades para comunicarse verbalmente y por escrito en lengua nativa es una competencia genérica a desarrollar en todos los ciudadanos.

García et al. (2007) consideran que internet, utilizado con fines educativos, posibilita el intercambio de opiniones, la realización compartida de tareas y la conformación de comunidades de aprendizaje mediante la interacción. Así mismo señalan que “la educación únicamente tiene lugar cuando el educador o formador es capaz de establecer un proceso de comunicación enriquecido con los participantes en el proceso a través de los diferentes canales de que dispone...” (p.169).

Barroso y Llorente (2008) hacen referencia a la trascendencia de la práctica comunicacional en los procesos educativos, citando a Sierra (2000) señalan que “...la teoría pedagógica parte del principio según el cual toda pedagogía es inviable sin el reconocimiento del proceso de comunicación que constituye el acto y proceso mismo de aprendizaje” (p.215).

UNESCO (2008; 2011) señala que el docente debe desarrollar habilidades de comunicación, colaboración, pensamiento crítico y expresión creativa para promover la generación de conocimientos en la web. El docente debe conformar comunidades de aprendizaje en la que todos participan de manera colaborativa.

Castaño (2009) resalta que las herramientas de la web 2.0 proporcionan gran cantidad de aplicaciones colaborativas, en las cuales todos podemos compartir. Señala que la web 2.0 más que un cambio tecnológico en sí mismo, es un cambio de actitud, la web entendida como un espacio para leer, escribir, compartir, conformar redes de comunicación.

Ferro, Martínez y Otero (2009) consideran que las posibilidades de las

---

TIC para crear entornos comunicativos y expresivos constituyen ventajas que mejoran la calidad de la acción docente y eleva la motivación del estudiantado.

Gisbert (sf) señala como importante en el docente el “desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza basadas más en la capacidad de comunicación y la secuenciación y selección de contenidos que no en la transmisión masiva de información y de contenidos” (p.13)

Marcelo (sf) se refiere a la capacidad de “demostrar habilidades comunicativas utilizando las distintas herramientas de comunicación con el objetivo de fomentar la interacción entre el alumnado...” (p. 28).

Establecer canales de comunicación síncronos y asíncronos. Para el citado autor, el tutor es el encargado de mostrar al estudiantado a distancia o de un proceso e-learning que alguien está allí acompañándole y respondiendo a tiempo sus inquietudes.

Bermúdez y González (2011), tras una revisión de diversos autores, concluyen que la competencia comunicativa es el resultado de la suma de varias dimensiones: cognitiva, sociales y culturales, es decir, tiene un carácter holístico. Citando a Niño (2008) “es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (...) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos” (p. 99).

Fainholc (2012) señala que la comunicación es una de las mediaciones pedagógicas de la tecnología educativa. En este sentido, entiende la comunicación como “un proceso social que se sustenta en la interrelación dialógica entre personas; es decir, un proceso mediado, interactivo, situado y local, rasgos que sostienen a los posteriores aprendizajes” (p.72).

Dávila (2013) se refiere a la comunicación en línea a través de la mediación tecnológica; indica que el docente puede establecer comunicación bilateral con un/una estudiante en particular cuando requiera realizar acotaciones o comentarios con la finalidad de ofrecer apoyo y guiatura. Por otra parte indica que la comunicación debe tener una estructura dialógica. Alude a la expresión didáctica de comunicación para referirse a las posibilidades de innovación que ofrecen las TIC y sus herramientas.

---

Instrumento	En el instrumento aplicado los autores consideran las competencias comunicacionales como indispensables a ser desarrolladas por el profesorado, específicamente se refieren a la capacidad de comunicarse con otros a través de medios electrónicos como el correo electrónico, chat, foros, blogs, wikis y otros. Manejo de programas informáticos para compartir información en la red con sus pares profesionales. Manejo de herramientas y recursos para administrar y comunicar información personal y profesional. Habilidades para amenizar entornos virtuales de aprendizaje. Establecer normas y pautas de funcionamiento de las diferentes herramientas de comunicación.
-------------	--

---

Como se desprende de la información expuesta en la tabla 51, el aserto “comunicación e interacción” se encuentra presente en las diferentes fuentes analizadas, implica el uso de herramientas comunicativas y la capacidad del profesorado para comunicarse eficientemente a través de diferentes medios y recursos y para generar ambientes de aprendizaje de comunicación bidireccional y multidireccional.

La comunicación es una competencia clave que todo ciudadano debe desarrollar, pero además, es una competencia que el personal docente en el desempeño de su rol debe manifestar, así se evidencia en el análisis realizado y se encuentra explícito en proyectos como DeSeCo (OCDE., 2004), Tuning Europa (Universidad de Deusto, Universidad de Groningen., 2006), Alpha Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007), Prometeo (Marcelo, sf) y Estándares de competencia UNESCO (2011).

*Tabla 52. Triangulación sobre el aserto "manejo de la información"*

Ponencias	<p>En las narraciones de experiencias los docentes señalan que las TIC facilitan la divulgación de la información, ya sea de contenidos o de informaciones referentes a la dinámica del curso.</p> <p>Las TIC posibilitan la gestión materiales y contenidos en diversos formatos.</p> <p>Mediante las TIC es posible compartir, procesar y generar información. Señalan que la selección de contenidos es un rol que debe desarrollar el profesorado.</p> <p>Se enfatiza la importancia del uso de herramientas, recursos y estrategias que faciliten divulgar información (wiki, google, Moodle, video conferencia, bibliotecas, repositorios, blogs, mapas conceptuales, portafolios digitales, textos, videos, presentaciones, aplicaciones web como: Slideshare, Prezi, Wiziq, Scribd, Issuu, Youpublisher, Screenr, entre otros.</p> <p>El estudiantado también debe desarrollar la capacidad de gestionar información en la web, procesarla y transformarla en conocimiento.</p>
Entrevistas	<p>Los docentes deben ser capaces de buscar información con sentido crítico que les permita determinar la veracidad de la misma.</p> <p>Capacidad para utilizar motores de búsqueda, organizar la información localizada mediante marcadores en el navegador o en la nube como Mister Wong, Delicious, Diigo.</p> <p>Manejar la información con sentido ético para lo cual deben referenciar las fuentes, en este sentido, es importante conocer normas de citación como las APA.</p> <p>Generar información y compartirla en la web con la comunidad para enriquecer la respectiva área de conocimiento utilizando licenciamientos de contenido como Creative Commons.</p>

Utilizar aplicaciones web para compartir contenidos y para propiciar el trabajo colaborativo tales como: Google docs, dropbox, Diigo.

Promover en el estudiantado la capacidad de buscar y seleccionar información de manera analítica y crítica, mediante la explicitación de acciones concretas que el estudiantado debe realizar: analizar, sintetizar, opinar, argumentar.

Crear y publicar información en diferentes formatos: audio, video, imágenes, gráficos, presentaciones.

Publicar informaciones a través de sitios web tales como: páginas web, blogs, youtube, redes sociales.

---

#### Literatura

Para la UNESCO (1998), el papel del profesorado se ha modificado de transmisor de información a generador de diálogo permanente que transforma la información en conocimiento.

Marcelo et al. (2002) señalan como ventajas de internet: el acceso inteligente a la información, la posibilidad de publicación electrónica de documentos, el favorecimiento del aprendizaje colaborativo y la actualización de contenidos.

Marcelo (sf) alude a la capacidad que debe tener el profesorado para reutilizar contenidos, presentar contenidos con un orden lógico, habilidades para la búsqueda y publicación de contenidos, realizar revisiones y actualizaciones de contenidos, actuar como facilitador de información.

En el proyecto DeSeCo, (OCDE, 2004) se señala como competencia clave el uso interactivo del conocimiento, la información y las tecnologías. Consiste en saber identificar, ubicar y acceder a fuentes de información, juzgar su veracidad, desarrollar un sentido crítico ante la información, organizar el conocimiento y la información.

Garrison y Anderson (2005) señalan que en la actualidad el problema no es la información, de hecho se puede acceder a más información de la que somos capaces de manejar. Por lo que se requiere mejores vías para “procesar, dar sentido y recrear toda esa información” (p.20). Más que transferencia pasiva de información mediante el internet se debe rescatar el potencial interactivo y constructivo en el manejo de información. “El reto consiste en transformar la e-información en conocimiento humano. No es tanto un problema tecnológico como un desafío social que requiere una solución educativa” (p.22)

Para el Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007) la capacidad de gestionar información es una competencia genérica instrumental a desarrollar en todos los ciudadanos.

El Ministerio de Educación de Chile (2006) en su propuesta de estándares de competencia en TIC para docente establece las dimensiones: “Aspectos sociales, éticos y legales” y “Desarrollo profesional”. La primera se refiere al uso ético, consciente y responsable de los recursos informáticos y de contenido disponible en Internet; la segunda a la capacidad de desarrollo profesional mediante el acceso a la información y el compartir experiencias en la web.

Cabero (2007) señala como característica de la sociedad de la información el exceso de información, en amplitud y rapidez.

---

Igualmente indica entre los nuevos roles docentes: consultores de información y desarrolladores de cursos y materiales.

García, Ruíz, Domínguez (2007) señalan que la actual sociedad globalizada para acceder al conocimiento debe pasar primero por la información.

Castaño (2009b) señala que con la llegada de la web 2.0 se posibilitó que las personas además de tener acceso a la información, pudieran publicar información en la web, comentarla, compartirla, modificarla, crear contenidos y trabajar de manera colaborativa.

El Consejo Nacional de Universidades de Venezuela y la Comisión Nacional de Currículo (2010) señalan que la educación universitaria debe aprovechar las potencialidades de las TIC, destacan, la adquisición y difusión del conocimiento: creación de bases de datos y generación de todo tipo de información. En este sentido se requiere la formación de profesionales como usuarios inteligentes de la información, que sepan utilizarla, interpretarla y reinterpretarla. Así mismo, se insta a conformar entornos inteligentes de producción y distribución de la información.

Para Cárdenas (2011), las competencias para el manejo de la información incluyen las habilidades para reconocer cuándo se necesita la información, cómo localizarla, evaluarla y utilizarla eficientemente. Estas habilidades deben complementarse con destrezas tecnológicas: uso de computadoras, bases de datos, aplicaciones web, entre otras.

Fainholc (2012) señala que una tecnología educativa apropiada, gracias al auge de las TIC debería orientarse a la producción local de materiales educativos y coadyuvar así a la creación y expansión de información.

---

**Instrumento** En el instrumento diseñado por Cabero, Llorente et al. (2010) se pueden observar los aspectos relacionados con el manejo de la información en varias de las dimensiones competenciales propuestas por los autores. Específicamente en los aspectos técnicos, aspectos sociales, éticos y legales, aspectos pedagógicos, aspectos de desarrollo profesional y aspectos relacionados con la utilización de las TIC en la Universidad de Sevilla. Se evidencia entonces la importancia que otorgan los autores al manejo de la información al presentar ítems relacionados con estas competencias en cinco (05) de las siete (07) dimensiones que componen el instrumento.

Los ítems se refieren al manejo de la información pero con énfasis en distintos elementos. Entre los aspectos tratados por los autores se encuentran: la capacidad de buscar información en la web, organizarla y utilizar herramientas para publicar contenidos, capacidad para juzgar la veracidad de la información, compartir información en la red, juzgar y hacer aportaciones a la información disponible, investigar e interpretar información de la disciplina a la que pertenece el profesorado, crear y publicar materiales educativos, manejo de los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, diseñar y publicar contenidos, mantener páginas web y blogs.

---

En las ponencias el manejo de la información está más enfocado en la gestión de la misma, su divulgación y por consiguiente el manejo de herramientas que permitan realizar esta función. Para los informantes claves, el sentido crítico, la valoración de la información y los aspectos éticos asociados al manejo de la misma son fundamentales. Otro aspecto de interés es que el profesorado como buscador, seleccionador, evaluador y creador de información debe promover esta competencia en el estudiantado.

Como se observa en la tabla N° 52, la literatura revisada avala lo surgido del análisis interpretativo de ponencias y entrevistas en relación con la competencia para el manejo de la información o competencia informacional, se destaca la capacidad que debe desarrollar el profesorado para producir información y enriquecer su campo disciplinar y no ser un mero consumidor de información.

En el instrumento de Cabero, Llorente et al. (2010), aunque no determinaron el manejo de la información como una competencia en sí misma, se alude a esta dentro de las dimensiones competenciales por ellos propuestas. Coinciden en el manejo técnico de herramientas para divulgar información, en las capacidades para la búsqueda, selección y sentido crítico frente a la información, así como la capacidad para generar información. Se destaca el aspecto ético y legal asociado al manejo de información.

*Tabla 53. Triangulación sobre el aserto "aspectos tecnopedagógicos"*

Ponencias	<p>La importancia en el manejo y selección de las herramientas tecnológicas a emplear viene dado por los procesos que estas pueden generar: comunicativos, colaborativos, cooperativos y participativos.</p> <p>El uso de las TIC per se no produce cambios cualitativos en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere la combinación adecuada de estrategias pedagógicas, actividades de aprendizaje y manejo de herramientas.</p> <p>Considera el profesorado que las herramientas tecnológicas como video conferencia, correo electrónico, blogs, aulas virtuales, redes sociales, entre otras, permiten paliar las dificultades generadas por la separación física propia de la EaD, en este sentido debe manejarlas.</p> <p>La formación del profesorado es fundamental.</p>
Entrevistas	<p>Se evidencia una percepción muy estrecha entre lo tecnológico y lo pedagógico.</p> <p>El conocimiento de herramientas y las habilidades para utilizarlas es fundamental.</p> <p>Lo tecnológico por sí mismo no es una competencia docente, es necesario que se manejen estrategias pedagógicas cuando se usan tecnologías. Prevalece de lo pedagógico sobre lo tecnológico.</p>



Para los informantes claves la tutoría es una acción pedagógica fundamental cuando se usan tecnologías.

En relación con lo tecnológico se requiere un manejo medio de herramientas: ofimática, aplicaciones, software, bases de datos, plataformas de gestión de aprendizaje, páginas web, herramientas web y redes sociales.

La selección de las herramientas a utilizar está determinada por los objetivos educativos y están al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se requiere formación permanente del profesorado para el desarrollo de competencias tecnológicas.

En relación con lo pedagógico el profesorado debe tener claros los objetivos educacionales, manejar estrategias pedagógicas, conocer el plan de curso o el diseño instruccional.

---

Literatura

Para el proyecto DeSeCo (OCDE, 2004), una competencia clave consiste en el uso de herramientas para interactuar con el ambiente, entre las herramientas mencionan las tecnologías en general y las TIC. Se concibe más allá de un uso meramente técnico, comprender las herramientas, cómo cambian, cómo adaptarlas y usarlas para alcanzar objetivos específicos y adaptarlas a sus necesidades.

En la génesis y evolución de la EaD se observa la importancia de los medios tecnológicos en el desarrollo de los procesos instruccionales a distancia (Basabe, 2007; García, 2002; 2007).

Arboleda (2005) señala algunos requisitos para el profesorado cuando usa TIC: conocimiento del tema, manejo de métodos, técnicas y estrategias didácticas, utilización de medios y mediaciones tecnológicas.

Garrison y Anderson (2005) arguyen que el docente debe tener un amplio conocimiento de las materias que imparte, crear condiciones cognitivas y sociales adecuadas, seleccionar tecnologías, pero sobre todo “lo que determina en realidad el nivel de implicación del estudiante en el proceso es la capacidad pedagógica del profesor” (p.33)

García et al. (2007) identifican dos dimensiones a tener en cuenta cuando se usan las TIC en EaD, una técnica y otra social. La primera se refiere a la capacidad de crear ambientes de aprendizaje y la segunda a la conformación de comunidades de aprendizaje. Se observa la implicación del manejo de recursos técnicos y de aspectos pedagógicos para generar experiencias educativas.

Cabero (2007) hace referencia a los nuevos roles que debe desempeñar el profesorado en estos escenarios educativos con TIC entre los cuales señala: diseñadores de situaciones de aprendizaje, facilitadores del aprendizaje, evaluadores y seleccionadores de tecnologías.

Gisbert (sf) alude a la importancia de la preparación permanente del profesorado para el uso de las tecnologías tanto desde el punto de vista de hardware como de software. Así mismo para la autora la selección de herramientas constituye un punto central en el nuevo rol docente.

Para la UNESCO (2008), el profesorado debe desarrollar la capacidad de estructurar ambientes de aprendizaje, fusionar las TIC con nuevas

---

pedagogías, estimular la cooperación y colaboración.

El Consejo Nacional de Universidades de Venezuela y la Comisión Nacional de Currículo (2010) destacan la importancia de las TIC en la educación universitaria “se requiere un gran esfuerzo del docente para que la herramienta, integrada a la actividad educativa, le permita alcanzar los objetivos planteados” (p. 21), lo que requiere la capacitación permanente del docente para el desarrollo de novedosas estrategias de enseñanza.

Por otra parte, proponen un cambio en la concepción del aprendizaje y de la enseñanza, destacan la tendencia actual según la cual el aprendizaje se construye por lo que sugieren el aprendizaje basado en problemas, en proyectos y cualquier metodología que propicie la construcción del conocimiento.

Fainholc (2012) arguye que muchas de las expectativas generadas por la tecnología educativa para mejorar la calidad de la educación, no se han logrado aún hoy en pleno siglo XXI a pesar de contar con todo tipo de tecnologías. Señala la autora que es una ilusión creer que la aplicación de innovaciones tecnológicas educativas per se (tecnocracia) erradicará la cantidad de problemas educativos presentes en América Latina. Para la autora se requiere tomar en cuenta el contexto local, la explicitación de objetivos de aprendizaje, el análisis de necesidades, el diseño de mediaciones tecnológicas de contenidos, tomando en cuenta las variables comunicativas, culturales y didácticas, entre otras.

Rangel y Peñalosa (2013), tomando en cuenta los aportes de autores como Marqués (2000), Area (2007), Garrido (2008) y UNESCO (2008), señalan entre las competencias tecnológicas: conocimientos básicos sobre el manejo de las TIC y las redes; procesadores de textos, hojas de cálculo, programas de presentación y bases de datos. En relación con lo pedagógico se refieren al conocimiento de las implicaciones y posibilidades del uso de las TIC en educación y conocimientos y habilidades para diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC.

El Ministerio de Educación de Chile (2006) en su propuesta de estándares de competencia en TIC para docentes establece las dimensiones pedagógica y técnica. La primera se refiere a conocimientos y habilidades para aplicar las TIC en el desarrollo del currículo; la segunda al conocimiento de las TIC en general, manejo de ofimática e internet y al desarrollo de habilidades para aprender permanentemente a usar tecnologías tanto a nivel de hardware como software.

García et al. (2007) señalan que, aunque se han realizado esfuerzos para la formación del profesorado en el uso de TIC, poco se ha hecho para su formación en nuevas metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras, resaltan la importancia de esto último.

En el Proyecto Tuning (González et al., 2007) se identificaron entre las competencias instrumentales, las destrezas tecnológicas, “relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información” (p.16).

Para la Oficina de Planificación del Sector Universitario de Venezuela

---

---

(OPSU, 2012), la incorporación de las TIC va más allá de un uso instrumental de artefactos e implica comprender los contextos sociales, culturales y territoriales en que se van a implementar, las TIC “deben promover una nueva pedagogía ante contextos cambiantes” (p. 6).

---

**Instrumento** Aunque en el instrumento, los autores separan lo tecnológico de lo pedagógico, se observa que al mencionar lo relacionado con los aspectos pedagógicos, estos, se encuentran vinculados con aspectos tecnológicos. En este sentido, hacen referencia a la capacidad de organizar información usando herramientas, a las competencias para juzgar y hacer aportaciones para mejorar producciones multimedia de otros docentes, a la capacidad de utilizar las diferentes TIC para alcanzar aprendizajes específicos; mencionan la capacidad de utilizar diferentes estrategias y metodologías con las TIC para favorecer un modelo cooperativo; se refieren al manejo de la video conferencia desde un punto de vista educativo.

---

Como se evidencia en la tabla 53, en las fuentes analizadas se concibe a los aspectos tecnológicos en relación estrecha con los pedagógicos, cuando se hace referencia a las tecnologías estas se vinculan a la acción pedagógica. No obstante, se observa que en pocas ocasiones explicitan las acciones pedagógicas concretas, de hecho García et al. (2007) son contundentes respecto a la limitada formación en metodologías o estrategias pedagógicas con TIC.

Estudios realizados por diversos autores (Cabero, sf; García et al., 2007; Rangel y Peñalosa, 2013) señalan que el profesorado tiende a considerarse competente respecto al uso de las TIC en términos generales, pero menos competente al momento de su aplicación educativa. Es por ello que resulta impostergable asumir la necesidad de su formación permanente en el uso educativo de las TIC, la necesidad actual, va más allá de la capacitación en herramientas tecnológicas per se, se requiere enseñarles metodologías y estrategias surgidas de las prácticas de profesorado innovador. Una excelente recopilación de estrategias es presentada por Cabero y Graván (2008) en su libro e-actividades.

Entre las estrategias señaladas por el profesorado en el análisis tanto de ponencias como de entrevistas se evidencian: a) uso de preguntas generadoras o inteligentes para discusiones grupales (foros, webinar); b) trabajo en equipo; c) glosarios; d) webquest; e) método de proyectos; d) estrategias instruccionales (pre instruccionales, co instruccionales, post instruccionales); e) lectura secuenciada; f) estudio de casos; g) indagación guiada (video tutoriales); h) lluvia de ideas; i) tablón de anuncios; j) debate activo; k) trabajo colaborativo (Google doc, google calendar,

ofimática en línea, uso de net etiquetas); l) simulación mediante videos; m) bitácoras de aprendizaje (blog del estudiante); n) lectura académica en pantalla (resumen: selección, organización y elaboración); ñ) Esquemas, mapas conceptuales, cuadros comparativos (power point, herramientas web: Mindomo).

Tabla 54. Triangulación el aserto "gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje"

Ponencias	<p>En las ponencias emergió la gestión de ambientes de aprendizaje como una subcategoría de la categoría “Uso didáctico de las TIC en educación universitaria”.</p> <p>Se relaciona con la capacidad de seleccionar herramientas para generar un ambiente de aprendizaje rico.</p> <p>La capacidad de comunicarse eficazmente es fundamental para la gestión.</p> <p>Se vincula además con la capacidad de gestionar materiales e informaciones, exponer con claridad los protocolos o normas para el uso eficiente de los recursos.</p> <p>Implica el conocimiento de herramientas tecnológicas para la gestión de contenidos.</p>
Entrevistas	<p>En las entrevistas surgió como una categoría la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje, relacionada con las subcategorías: a) gestión de ambientes de aprendizaje, b) liderazgo, c) flexibilidad y d) evaluación.</p> <p>Se relaciona con la forma en que se gestiona el ambiente de aprendizaje y cómo se administran los recursos.</p> <p>Implica la planificación del curso, organización del tiempo, establecimiento de pautas, normas y protocolos.</p> <p>Registro de calificaciones y todas las funciones administrativas derivadas de su rol docente.</p> <p>El profesorado visto como un líder, motivador, con capacidad para el manejo de grupos, generación de ambientes cooperativos, resolución de problemas.</p> <p>Toma de decisiones respecto al manejo del curso, recursos, tiempo de atención del estudiantado.</p> <p>Seguimiento de los cursos, presencia docente continua, publicación de información relevante de manera oportuna.</p> <p>Flexibilidad en su actuar, tomando en cuenta las características y necesidades del estudiantado a distancia.</p> <p>Se refiere a la necesidad de implementar cambios en la forma de evaluar los aprendizajes, más centrada en procesos que en resultados y en la resolución de problemas.</p> <p>Implica la evaluación continua de la actuación docente, del ambiente de aprendizaje, de los recursos empleados (autoevaluación).</p>
Literatura	<p>Para Garrison y Anderson (2005), el diseño y organización constituyen el primer elemento de la presencia docente en el e-learning implica: fijar el programa, identificar recursos, definir claramente expectativas de logro,</p>

atender aspectos tecnológicos, estructuración de actividades, establecer marcos temporales, seleccionar medios.

El Ministerio de Educación de Chile (2006) en su propuesta de estándares de competencia en TIC para docentes, establece la dimensión “gestión escolar” referida al manejo de tecnologías para apoyar las funciones administrativas de su rol docente.

Para García et al. (2007), acudimos a un cambio de paradigma en la concepción de la educación, la cual se centra en el estudiantado, en el respeto de sus ritmos de aprendizaje y en la disposición de variedad de recursos para el aprendizaje. Del docente se requiere mayor preparación y planificación rigurosa de propuestas educativas.

Para Basabe (2007), el profesorado que combina su presencia con la telepresencia puede encontrar un mejor equilibrio en el manejo de los recursos. A su vez las posibilidades de intercomunicación mediante tecnologías posibilita la evaluación permanente del alumnado.

En el Proyecto Tuning (González et al., 2007) se identificaron entre las competencias instrumentales, la capacidad para organizar y planificar, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Entre las competencias sistémicas se encuentra el liderazgo.

Corrales (2008) indica que el asesor o tutor académico a distancia entre sus funciones debe ayudar al alumno “proporcionándole pautas más adecuadas de trabajo” (p. 129) “El tutor debe explicar las características del curso: los materiales que se ofrecen y cómo deben utilizarse, qué actividades se van a realizar, cómo y cuándo se puede contactar con el tutor” (p. 133), además señala que el tutor debe evaluar los trabajos de los alumnos.

Urdaneta y Guanipa (2008), en su propuesta de perfil de competencias para la tutoría académica en línea, señalan que el profesorado tutor debe monitorear el progreso de los estudiantes, administrar el curso y sus recursos, ayudar al estudiantado a adquirir hábitos de estudio y la evaluar.

Tobón (2010) afirma que entre las competencias esenciales que debe poseer un docente se encuentra la de gestión curricular. Tiene que ver con la participación del docente en la planificación, evaluación, propuesta de mejoras, en el desempeño de su rol con flexibilidad y en concordancia con los lineamientos del modelo educativo y del contexto en que se desenvuelve.

Instrumento	Los autores incluyen en el instrumento una dimensión denominada de Gestión y administración escolar (AGE), la cual se relaciona con el desarrollo de las funciones administrativas propias del rol docente apoyadas en recursos informáticos, bases de datos, internet y TIC (almacenar, organizar, recuperar y seleccionar información).
-------------	---

Tabla 55. Triangulación sobre el aserto "trabajo en equipo"

Ponencias	Se hace referencia a la conformación de equipos multidisciplinares como una subcategoría de la categoría “Condiciones necesarias para el
-----------	--

desarrollo de competencias pedagógicas en el uso de las TIC por parte del profesorado”.

El profesorado reconoce que no tiene capacidad para abordar solos, los complejos escenarios mediados por TIC.

El profesorado cree que en ocasiones se le exige el desempeño de roles para los que no están capacitados o que no le corresponden, piensan que es importante el apoyo técnico, de diseño, gráfico, es decir de un trabajo conjunto con otros especialistas.

El profesorado considera que la universidad debe crear equipos especializados que sirvan de apoyo al profesorado, estos equipos deberían estar conformados por especialistas en diferentes áreas académicas y técnicas para garantizar la calidad de los entornos de aprendizaje mediados por TIC.

Se destaca la importancia del apoyo de especialistas en el área técnica dentro de los equipos de trabajo.

---

Entrevistas	<p>Debido al carácter amplio y complejo de la formación universitaria a distancia mediada por TIC, se considera necesario el trabajo conjunto y coordinado entre profesionales de distintas áreas, tanto docentes como técnicos.</p> <p>Aportar desde el desempeño de su rol alternativas para la resolución de problemas y mejoramiento de los entornos de aprendizaje.</p> <p>Establecimiento de adecuados canales de comunicación entre especialistas de contenido, evaluadores, diseñadores y asesores académicos para la optimización de los procesos instruccionales a distancia.</p> <p>Consideración de la prevalencia de los aspectos pedagógicos sobre los tecnológicos en el trabajo en equipo.</p> <p>Aunque el profesorado debe manifestar conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas su principal función es pedagógica, por lo que deben contar con apoyo técnico para resolver los problemas estrictamente técnicos.</p> <p>Respeto y valoración del rol de cada uno de los miembros del equipo.</p> <p>Conformar equipos docentes (comunidades de aprendizaje) para compartir, sistematizar y validar experiencias con el uso de las TIC.</p>
Literatura	<p>García (2002) señala que en EaD se requiere de la intervención de equipos de expertos que habrán de dividir el trabajo: “planificadores, expertos en contenido, tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores” (p. 116). En su propuesta teórica para la EaD considera necesaria la planificación cuidadosa de todo el proceso instruccional mediante la conformación de equipos de docentes que dividen el trabajo de forma racional.</p> <p>En el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2004), son competencias clave, la habilidad de relacionarse bien con los otros, de cooperar, manejar y resolver conflictos. Dentro de esta competencia clave identifican tres competencias: a) relacionarse bien con otros, b) cooperar y trabajar en equipo y c) manejar y resolver conflictos.</p>

---

Garrison y Anderson (2005) entienden la interacción entre docentes como una comunidad de aprendizaje en la cual estos pueden intercambiar ideas y por ende sacar provecho en relación a su disciplina, prácticas pedagógicas, aspectos técnicos, entre otros.

García et al. (2007) se refiere al carácter interdisciplinario de la EaD “Los nuevos escenarios formativos reclaman, cada vez más, un trabajo especializado y coordinado de diferentes profesionales de la educación” (p. 172), para incrementar la eficacia y calidad del sistema.

Para el Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007) el trabajo en equipo constituye una competencia genérica considerada dentro de las “competencias interpersonales” relacionadas con habilidades sociales, interacción y cooperación, que deben desarrollar todos los ciudadanos en la sociedad actual.

El Consejo Nacional de Universidades de Venezuela y la Comisión Nacional de Currículo (2010) señalan que en el contexto actual es necesaria la redefinición del rol docente, consideran que la docencia debe ejercerse desde equipos multi e interdisciplinarios, “diversificando el trabajo docente e integrándolo a través del trabajo colaborativo y el intercambio de saberes” (p.21).

Para Tobón (2010), entre las competencias esenciales que debe poseer todo docente se encuentra el trabajo en equipo, implica el trabajo en proyectos y actividades cooperativas para lograr metas institucionales, relaciones cordiales, conocimiento de metodologías de trabajo en equipo, participación en equipos docentes.

Para Fainholc (2012) se trata de superar la concepción industrial (positivista) de la EaD tradicional hacia un nuevo modelo interdisciplinario. Para lograr una perspectiva integradora y crítica, según la autora, se requiere “la contribución de múltiples áreas del saber social y pedagógico” (p. 65)

---

Instrumento	Los autores no delimitan una dimensión específica referida a la competencia “trabajo en equipo”, no obstante se observa en la dimensión Desarrollo Profesional (ADP) la alusión a la cooperación con profesionales de la misma disciplina y el uso de herramientas de interacción para favorecerlo: participación en foros, blogs y wikis de su área de conocimiento respectiva, uso de herramientas web 2.0 como redes sociales y participación en comunidades virtuales.
-------------	--

---

La triangulación permitió validar o confirmar los asertos que emergieron del análisis interpretativo, puesto que se encontró correspondencia de modelos entre las diferentes fuentes de datos. En palabras de Stake (1999), se trata de demostrar lo común de un aserto, para aumentar el crédito de las interpretaciones realizadas, es decir, consiste en observar si el fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos, otras situaciones u otros casos.

Es importante señalar que hubo otros tópicos o temas que emergieron con fuerza, aunque no constituyen competencias, claramente emergieron como requerimientos para el desarrollo de las competencias en TIC en el profesorado, estos tres elementos fundamentales son:

- La formación del profesorado
- La actitud del profesorado
- El carácter institucional

Estos requerimientos son esenciales, la formación del profesorado debe darse en el contexto de la formación permanente, pero además, es necesario repensar los currícula de formación docente inicial. En cuanto a la actitud del profesorado, definitivamente, constituye un factor esencial; un docente sin motivación, sin sensibilización, difícilmente podrá enfrentar los retos que las TIC le imponen. El carácter institucional igualmente es ineludible para desarrollar verdaderos procesos de apropiación de las TIC y competencias en el profesorado. De no haber un compromiso de la institución y acciones concretas para operacionalizar los cambios que se requieren tanto a nivel organizativo como de infraestructura y de formación, penosamente se logrará una verdadera y eficiente integración de las TIC en la institución y la capacitación y desarrollo de competencias por parte del profesorado.

En el próximo apartado se presentará la propuesta, la cual es el aporte de esta investigación para dar respuesta a la problemática planteada y que es el producto de todo el abordaje interpretativo realizado.





## CUARTA PARTE: TEORIZACIÓN

“Las competencias no producirán ningún cambio significativo si no cambiamos nuestra manera de pensar y sentir lo que es la formación de las personas”

(Tobón, 2010, parafraseando a Morín)



Balcones de la Sede Central de la UNA



## **CAPÍTULO 12. PROPUESTA DE ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA LA ASESORÍA ACADÉMICA A DISTANCIA EN LA UNA**

La presente propuesta constituye la síntesis de un esfuerzo investigativo para dar respuesta a necesidades detectadas en la realidad de la práctica cotidiana de la asesoría académica en la UNA. Como ya se señaló al inicio de esta investigación, es necesario asumir los retos actuales respecto a la pertinencia social de las universidades en un mundo globalizado impactado por las TIC, en el cual la concepción del conocimiento y del aprendizaje ha evolucionado y los roles docentes se han visto modificados por la introducción de las TIC en los procesos educativos.

### **12.1 Justificación de la propuesta**

Las diferentes fases investigativas desarrolladas, permitieron evidenciar la necesidad de redefinir los roles del profesorado que cumple funciones de asesoría académica en la UNA, mediante la delimitación de un perfil de competencias docentes para el uso de las TIC y la determinación de estándares de competencia para su puesta en práctica.

Entre las razones que justifican su delimitación se tienen: a) carencia de un perfil claramente definido para la asesoría académica en la UNA, b) proliferación de roles, funciones y atribuciones que con la incorporación de las TIC se ha delegado al profesorado y que dificulta una toma de conciencia del rol “real” que le corresponde desempeñar, c) su escasa capacitación para el uso de las TIC en la asesoría académica; e) falta de estándares de competencia que delimiten la acción del profesorado (asesor académico), que orienten acerca de las necesidades de formación y que faciliten la autoevaluación y la valoración institucional de dichas acciones.

En este sentido, se asumen los estándares como una vía para la caracterización del desempeño deseable, es decir, los estándares delimitan pautas de lo que se espera de una determinada profesión u oficio según los requerimientos de la sociedad (Ministerio de Educación de Chile, 2006). En el mencionado documento se exponen algunos rasgos definitorios de los estándares surgidos de una revisión documental, entendiéndose los estándares como:

- Principios que ayudan al aseguramiento de la calidad
- Medida deseada social y funcionalmente
- Especificaciones que describen el nivel deseado
- Patrones o criterios que permiten valorar el desempeño docente
- Contribuyen a la toma de decisiones respecto a la formación inicial y formación continua del profesorado
- Declaración escrita en la que se establece lo que se valora para juzgar la calidad de las acciones
- Deben expresarse de manera amplia teniendo en cuenta conocimientos, habilidades, actitudes ajustadas al contexto
- Deben ser producto del consenso
- Indican hacia dónde deben orientarse los esfuerzos formativos

Un primer aspecto a considerar y que se evidenció durante el proceso investigativo es que las diferencias entre educación presencial y educación a distancia se hacen cada vez más difusas, como bien lo plantean García et al. (2007). En este sentido, aunque los informantes provenían de diferentes modalidades educativas (presenciales, b learning y educación distancia) se evidenció en el análisis interpretativo de las ponencias y de las entrevistas, que todos en mayor o menor medida aludían a cuestiones comunes en sus prácticas docentes con tecnologías.

Estos planteamientos concuerdan con lo expuesto por el Consejo Nacional de Universidades y el Consejo Nacional de Currículo (2010), quienes señalan que dado el impacto de las TIC, se ha posibilitado una nueva forma de comunicación, que no requiere presencialidad, de allí que resulte paradójico hablar de educación a distancia dadas las posibilidades de conexión de las herramientas tecnológicas; así como hablar de educación presencial, pues se observa cada vez más la combinación de la interacción presencial con la mediada por las TIC.

La realidad planteada ha conllevado a un cambio paradigmático en la educación presencial y en la EaD. García et al. (2007) observan tres factores que han influido en dicho cambio: “la afirmación de la educación como proceso a lo largo de la vida; la

convicción de que todo espacio de interacción humana es un espacio educativo; la consolidación de las TIC como canal de comunicación y de recursos didácticos” (p. 52).

En este sentido, Fainholc (2012b) arguye que en América Latina a pesar de las múltiples propuestas de EaD mediadas por tecnologías y de educación virtual, muchas de estas iniciativas adolecen de un verdadero cambio paradigmático y continúan ofreciéndose modelos tradicionales centrados en el profesorado o en los contenidos, con muy poca interacción, colaboración y participación horizontal y multidireccional.

Para la autora, tanto el profesorado como el estudiantado deben desarrollar un conjunto de competencias que les permitan generar espacios de aprendizaje socioconstructivos:

Lo que las TIC fantásticamente han puesto en crisis en estos marcos son los modelos educativos, que ya no pueden ser lineales, debido a que se encuentran desafiados por la multidireccionalidad protagónica de los usuarios, mezclados con los artefactos, que descubren otras dimensiones que pareciera deberían inspirar y ser incluidas en el diseño de los programas teleducativos (Fainholc, 2012b, p. 54)

En este mismo sentido, Cabero (2010) plantea que se requiere un cambio real en las prácticas pedagógicas, alude al fracaso de numerosos procesos e-learning dado el marcado énfasis en lo tecnológico. Para el autor, la calidad de los procesos educativos mediados por tecnologías depende de la estrategia o metodología educativa que utiliza el profesorado; plantea algunas variables críticas a tener en cuenta: a) el entorno tecnológico (problema de los técnicos); b) los aspectos comunicativos, implica la incorporación de herramientas de comunicación; c) metodología, diseño, estrategias didácticas acordes con estos nuevos escenarios; d) sentido de comunidad (interactividad); e) soporte institucional (aspectos organizativos); f) papel del profesorado (tutor o asesor); g) papel del estudiantado; h) e-actividades.

En el contexto planteado, compartimos los planteamientos de Marcelo (sf) en el Proyecto Prometeo referido al estudio de las competencias profesionales para el e-learning. Y es que dada la gran cantidad de roles, funciones y la complejidad de las competencias para la teleformación, resulta difícil, si no imposible que sean ejecutados por un solo profesional, de allí que propone varios perfiles profesionales dependiendo de las funciones que deben ejecutarse en los diferentes momentos de un mismo proceso

instruccional, entre los que se mencionan: a) expertos de contenido, b) experto metodólogo, c) diseñador de medios, d) diseñador web, e) administrador de la plataforma, f) profesorado (tutor), g) coordinador del curso y h) gestor.

En el Proyecto Prometeo se exponen perfiles para cada uno de estos roles, cabe destacar que aunque se requieren varios profesionales, no necesariamente debe haber un profesional distinto para cada rol, de hecho un solo profesional pudiera ejercer varios de estos roles.

De igual manera asumimos los planteamientos expuestos en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004), respecto al carácter amplio que deben comportar las competencias y que han denominado “competencias claves” para la vida, dada la complejidad de la sociedad actual globalizada y a los rápidos cambios que se dan en todas las áreas del saber y más aún en el campo de las tecnologías. En este sentido, más que desarrollar detallados listados de competencias específicas, se delimitan un conjunto de competencias que abarquen amplios marcos referenciales de competencias esenciales, claves o fundamentales.

Así mismo, se asumieron los planteamientos expuestos en el Proyecto Tuning (2006), según los cuales, las competencias, no son una camisa de fuerza, sino puntos de referencia que contribuyen al entendimiento respecto a una profesión. En este sentido, Beneitone et al. (2007) en el Proyecto Tuning América Latina, recomiendan que los perfiles profesionales sean definidos en términos de competencias de modo que satisfagan las necesidades de las regiones y del país. Este aspecto es fundamental ya que no todos los países y regiones cuentan con los mismos recursos tecnológicos, por lo que es necesario que las competencias que se plantean al profesorado se ajusten al contexto en el cual se desempeñan.

Es importante rescatar de lo expuesto en el párrafo anterior, que el enfoque por competencias debe responder a la realidad del contexto, este aspecto es de suma importancia ya que el fracaso de muchas innovaciones educativas con tecnología se debe precisamente al traslado de modelos de un contexto a otro sin tomar en cuenta las necesidades y posibilidades de implementación en el entorno en que se van a aplicar.

Como se planteó en el Capítulo I correspondiente al contexto de investigación, el sistema UNA prevé para el desarrollo de la instrucción la figura de distintos

profesionales, entre los que se tienen: a) especialistas de contenido, b) evaluadores, c) diseñadores instruccionales, d) asesores académicos y e) orientadores.

Se delimita a continuación un perfil de competencias para la figura del asesor o tutor académico a distancia y un conjunto de estándares de competencia que permitirán la operacionalización de dicho perfil. Se parte de los “asertos” que emergieron del análisis interpretativo, los cuales se fortalecieron y validaron a partir de un proceso de triangulación que permitió evidenciar la correspondencia de modelos, en la medida en que se encontraban presentes en las diferentes fuentes y métodos empleados.

## **12.2 Objetivos de la propuesta**

### **12.2.1 Objetivo general**

Proponer estándares de competencia para el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la asesoría académica en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

### **12.2.2 Objetivos específicos**

1. Delimitar las dimensiones y áreas de competencia que configuran el actuar docente en la asesoría académica a distancia.
2. Definir los rasgos del perfil del asesor académico para la Universidad Nacional Abierta.
3. Establecer estándares de competencia en TIC para la asesoría o tutoría académica a distancia.

## **12.3 Fundamentación legal**

La propuesta se sustenta en la legislación venezolana en materia de ciencia y tecnología:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). El Estado reconoce el interés público de la ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo económico, social y político del país.



- Decreto 825 (2000). Se declara el acceso y uso de internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político.
- Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (LOCTI, 2010).
- Decreto 3714 (2005). Fortalecimiento de las telecomunicaciones en el país.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013). En el objetivo 3 se señala la incorporación de las TIC al proceso educativo, así como la garantía de acceso al conocimiento para expandir la educación superior con pertinencia.

En la legislación educativa:

- Ley de Universidades (1970).
- Ley Orgánica de Educación (2009).
- Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria. Consejo Nacional de Universidades y Comisión Nacional de Currículo (2010).
- Lineamientos Curriculares para la Educación Superior Venezolana (2011). Comisión Nacional de Currículo.
- Proyecto Nacional de Educación Universitaria a Distancia Ministerio para el Poder Popular de la Educación Universitaria/CNU/OPSU (2012)

En los documentos de gestión institucional:

- Proyecto UNA (1977).
- Reglamento UNA (1996).
- Macroproyecto de Conectividad UNA.
- Manual de funciones del personal docente según su rol en la Universidad Nacional Abierta (2008).
- Políticas Institucionales (2008 – 2013) aprobadas por Resolución N° C.S.-019 del 01-07-2008.
- Plan estratégico y Plan Táctico institucional (2009-2013).

## **12.4 Consideraciones conceptuales y metodológicas que sustentan la propuesta**

En el apartado de consideraciones teóricas se realizó un exhaustivo análisis del término “competencia” y de la postura que se asumió en esta investigación al entenderlas desde una concepción holística del ser humano en un continuum que abarca toda la vida.

Ahora bien, conviene definir lo que se entiende por perfil profesional; para la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2011) un perfil profesional. Se define como: “Un conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión, coherente con los requerimientos del contexto donde se inserta...” (p. 10).

Para Uzcategui (sf), el diseño de un perfil basado en competencias parte de un diagnóstico de la realidad o del contexto en que se ha de desempeñar el profesional, lo cual permite el establecimiento de metas operativas para satisfacer los requerimientos detectados en dicho análisis. Así mismo, señala el autor como técnicas comúnmente empleadas por las diferentes metodologías para la definición de perfiles de competencias, las entrevistas y los paneles de expertos.

Estas consideraciones son de gran interés por cuanto hemos partido de un diagnóstico y un posterior análisis interpretativo “del deber ser”, es decir, las competencias ideales que debe desarrollar el profesorado para desempeñarse eficientemente en los distintos contextos socio culturales en que hace presencia la UNA.

La metodología desarrollada durante el proceso investigativo permitió: a) diagnosticar las competencias para el uso de las TIC que poseen los asesores académicos del área de educación de la UNA; b) recopilar un conjunto de consideraciones derivadas de buenas prácticas desarrolladas por docentes en ejercicio de la región (Latinoamérica) sobre el uso de las TIC en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje; y c) obtener información de primera mano de expertos en el nivel de educación universitaria (importantes universidades venezolanas), quienes utilizan las TIC en sus prácticas cotidianas. Estos son los insumos a partir de los cuales se construyó la presente propuesta.

A continuación se exponen algunos argumentos que avalan la pertinencia y validez de la metodología empleada para determinar los rasgos del perfil del asesor académico:

1. Se parte de un proceso reflexivo acerca de la profesión docente.
2. Los informantes tanto de las ponencias, como de las entrevistas son docentes en ejercicio, expertos en la aplicación de tecnologías.
3. Los planteamientos expuestos por el profesorado en las ponencias constituyen la sistematización de buenas prácticas en el uso de las TIC en educación universitaria desarrolladas en el contexto latinoamericano.
4. Los informantes claves seleccionados son reconocidos en el contexto de las universidades venezolanas y en la UNA por su trabajo con tecnologías.
5. La triangulación como estrategia permitió validar la pertinencia de las dimensiones competenciales resultantes del análisis interpretativo.
6. Se hallaron similitudes entre los resultados del análisis interpretativo y las dimensiones competenciales propuestas en el instrumento de Cabero, Llorente et al. (2010). Este aspecto permite validar las dimensiones de dicho cuestionario para un nuevo diagnóstico a otra muestra de docentes de la UNA.
7. Se hallaron coincidencias con aspectos propuestos en los proyectos Prometeo, Tuning, DeSeCo, entre otros.

En la figura 31 se visualizan los procesos realizados: diagnóstico, análisis interpretativo, análisis documental, triangulación; que dieron como resultado cinco grandes ámbitos de competencia que se consideran esenciales para un desempeño eficiente del profesorado con las TIC, como son: comunicacionales, tecnopedagógicas, de gestión, para el trabajo en equipo, para el manejo de la información; así como los principios: integralidad, contextualización, actualización, interdisciplinariedad; y la fundamentación legal que sustenta la propuesta.

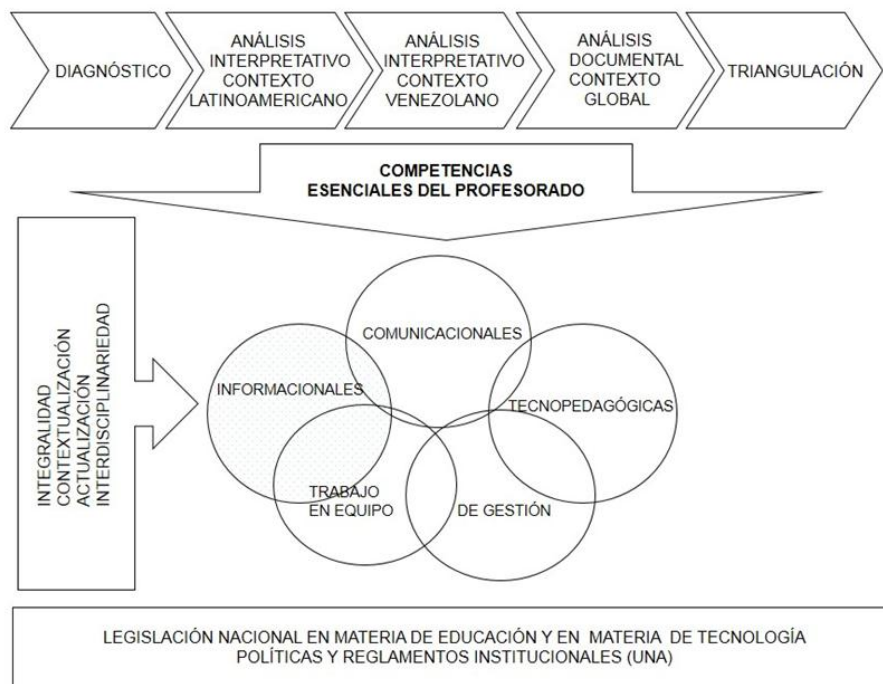


Figura 31. Proceso de delimitación de competencias esenciales del profesorado.

Como se observa en la figura 31, la primera fase consta de un diagnóstico, el cual se realizó en tres vías: a) un análisis de documentos institucionales que da cuenta de la necesidad de implementar acciones en materia de apropiación tecnológica; b) revisión de antecedentes; c) adaptación y aplicación de instrumento de diagnóstico del profesorado (Cabero, Llorente et al., 2010).

En síntesis, como resultado de la aplicación del instrumento se evidenciaron fortalezas y debilidades que apuntan necesidades de formación en el profesorado que ejerce la asesoría académica en el área de educación de la UNA. Entre las fortalezas se pueden destacar:

- a) El profesorado se manifiesta más competente que la media en aspectos relacionados con competencias técnicas, de gestión, comunicacionales, uso ético de las TIC y uso de las herramientas tecnológicas propias de la UNA.
- b) En relación con los aspectos técnicos, muestran competencias básicas en el manejo del computador y sus periféricos y en el uso de procesadores de texto.
- c) Utilizan el correo electrónico para comunicarse.

Como debilidades, que señalan necesidades de formación, se tienen:

- a) El profesorado se identifica menos competente en el uso de pedagógico de las TIC y en competencias de desarrollo profesional, es decir, aunque usa las TIC en su vida cotidiana se considera medianamente competente desarrollando estrategias didácticas con TIC; se considera menos competente en la moderación de video conferencias y el diseño de actividades en línea; así mismo, se valora como menos competente utilizando las TIC para autoformarse, participar en grupos y comunidades de aprendizaje de su disciplina de estudio, crear blogs, páginas web o cualquier otra herramienta para compartir conocimientos con la comunidad científica y participar en sitios web con otros profesionales de su área de conocimiento.
- b) En los aspectos técnicos propiamente dichos, se manifiesta menos competente en el uso de hojas de cálculo, bases de datos, creación y mantenimiento de páginas web, creación de imágenes y gráficos, creación de blogs con fines académicos y creación de presentaciones multimedia.
- c) Aunque se manifiesta más competente que la media en el uso de los recursos disponibles en la UNA, se muestra menos competente para acceder a su expediente académico en la base de datos del Sub programa de Supervisión Académica Regional y para crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual (Moodle) que se utiliza en la UNA.
- d) Aunque conoce la importancia del uso ético de las TIC, se muestra menos competente en el manejo de las implicaciones legales del uso de licencias y software y en la utilización de licenciamiento de contenido.
- e) En los aspectos comunicativos se siente menos competente para amenizar y moderar entornos virtuales de aprendizaje.

En la segunda fase, interpretativa, con enfoque de estudio de casos, se analizaron tres fuentes distintas de información: a) buenas prácticas realizadas por docentes en el contexto latinoamericano (ponencias); b) informantes claves, expertos docentes universitarios de destacadas universidades venezolanas (entrevistas); y c) literatura especializada del contexto global. Dicho análisis permitió la emergencia de cinco competencias esenciales a desarrollar en el profesorado y que se proponen para que sean asumidas en la UNA: comunicacionales, tecnopedagógicas, informacionales, de gestión y para el trabajo en equipo.

Cabe destacar la pertinencia del estudio de casos para el establecimiento de políticas o lineamientos institucionales, así como para la toma de decisiones institucionales que permitan mejorar la práctica. Nos apoyamos en los argumentos de Simons (2011) respecto a las razones que justifican su utilidad: a) aportan una comprensión profunda del proceso o caso en estudio y del contexto; b) el análisis cruzado de varios casos permite generar patrones relevantes en contextos similares; c) la lectura atenta de un caso particular puede aportar información para la toma de decisiones.

En este sentido, el análisis de varios casos únicos y la contrastación de la correspondencia entre estos, permitió evidenciar patrones o esquemas comunes en el actuar docente, tanto en los y las ponentes como en los y las informantes claves, los cuales derivaron en hallazgos interpretativos que emanaron en la generación de un conjunto de generalizaciones que confluyen en la presente propuesta. Como bien señala Simons (2011), este proceso de análisis con estudio de casos otorga validez a nuestras interpretaciones y permite la transferibilidad de las mismas para la definición de lineamientos institucionales relativos a las competencias requeridas por el docente UNA para garantizar la calidad y pertinencia social de las prácticas docentes.

Por otra parte, emergieron, además, cuatro principios a tener en cuenta para el establecimiento del perfil y los respectivos estándares de competencia como son: integralidad, contextualización, actualización y interdisciplinariedad. A continuación, se define cada uno de estos principios:

La integralidad, se entiende como la concepción del ser humano de forma holística, en este sentido, se toman en cuenta los aspectos cognitivos que se relacionan con el saber. Las habilidades y destrezas, es decir, la capacidad de ejecutar acciones de manera eficiente utilizando los recursos tanto personales como del entorno, vinculadas con el hacer; y los aspectos de desarrollo de la personalidad y la capacidad de interrelacionarse de manera positiva con los demás, vinculación con el ser y el convivir. En este sentido, el asesor/tutor académico debe manifestar competencias en cada una de las áreas o taxonomías propuestas por la UNESCO (1996): saber, hacer, ser, convivir; lo cual garantiza el carácter integral y holístico, tal y como se muestra en la figura 32.

La contextualización, se refiere a la toma de conciencia y valoración del entorno en que se desenvuelve el profesorado, los requerimientos y potencialidades del contexto

geográfico, los lineamientos institucionales, las características propias de las asignaturas que administra el docente y las características del estudiantado a distancia para la toma de decisiones en relación con la integración de las tecnologías como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La actualización, implica la necesidad de formación y capacitación permanente del profesorado para mantenerse al día con las exigencias sociales dados los acelerados cambios que experimentan las tecnologías, las herramientas y los recursos. Para garantizar la actualización, se requiere la corresponsabilidad entre la institución y el profesorado. En este sentido, le corresponde a la UNA propiciar los espacios y oportunidades de formación del profesorado y a este último, a su vez, gestionar posibilidades de autoformación. Los ámbitos o dimensiones competenciales propuestas, orientan las necesidades de formación, permiten operacionalizar el perfil y facilita tanto a la institución como a los asesores académicos, valorar las acciones docentes.

La interdisciplinariedad, se refiere al reconocimiento de la complejidad de los procesos educativos mediados por tecnologías, la cual insta a un abordaje interdisciplinario. El profesorado debe poseer conocimientos, habilidades y actitudes para usar tecnologías en el desempeño de su rol. No obstante, la responsabilidad a nivel de infraestructura, software y hardware, mantenimiento de redes, soporte técnico, diseño instruccional, diseño gráfico y cualquier otro aspecto técnico, debe ser atendida por un equipo interdisciplinario de tecnología educativa, el cual, debe poseer un carácter institucional. Le corresponde a la UNA conformar estos equipos interdisciplinarios tanto a nivel central como a nivel local, para garantizar el alcance y la calidad de los procesos formativos mediados por tecnologías.

Como se mencionara antes, para posibilitar la operatividad de las competencias esenciales o dimensiones competenciales, se proponen cuatro áreas de competencia, tomadas del informe Delors (1996): saber saber (conocimientos), saber hacer (habilidades y destrezas), saber ser (actitudes personales) y saber convivir (relaciones interpersonales). Cada una de las dimensiones propuestas es importante en sí misma, de modo que ninguna se antepone o sobrepone a otra, todas poseen un mismo nivel de jerarquía para el desempeño eficiente del profesorado, véase la figura 32.

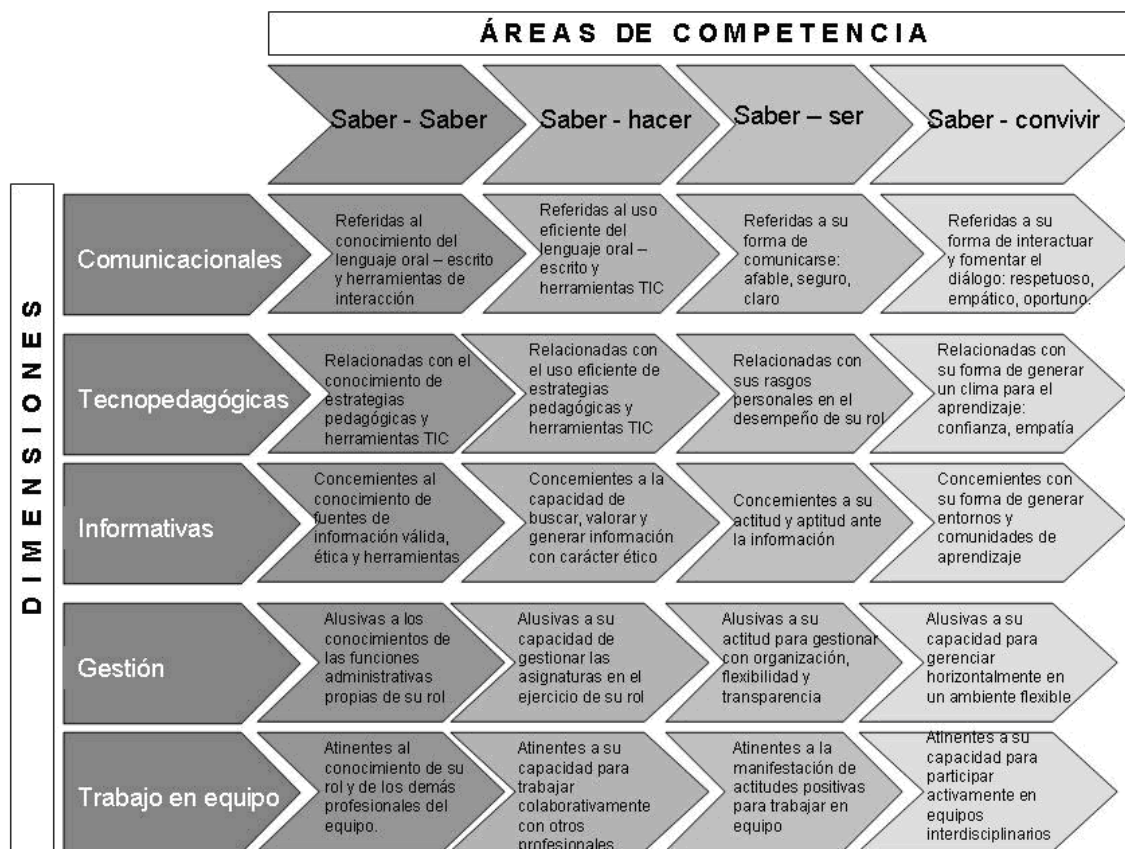


Figura 32. Dimensiones y áreas de competencia

Es importante señalar, que de la revisión documental realizada se encontraron algunas propuestas de competencias docentes en TIC, como la propuesta del Ministerio de Educación de Chile (2006), los estándares de competencia de la UNESCO para docentes de educación básica (2011), el Proyecto Prometeo (sf). Cada una de estas propuestas contiene elementos interesantes que hemos considerado en la fase de triangulación, no obstante ninguna se ajusta en su totalidad a la realidad del contexto de la UNA y al rol del asesor académico a distancia.

Nuestra propuesta se enfoca fundamentalmente en cuatro aspectos:

- 1) Énfasis en la formación tecnopedagógica, es decir, no se trata de que los docentes aprendan a usar TIC, sino que aprendan a implementar estrategias pedagógicas con mediación tecnológica. En algunas propuestas se emplea el término competencias digitales, el cual consideramos reduccionista para el caso del profesorado. Este aspecto es muy importante sobre todo si se toma en cuenta que el profesorado (asesor académico), no es docente de carrera, encontramos profesionales de economía, administración, ingeniería,



matemáticas, orientación, psicología, sociología, entre otros, que ejercen labores de asesoría académica en sus disciplinas específicas de formación. Pero además, los asesores y asesoras con formación docente, no tienen formación en tecnología, ni en estrategias pedagógicas para usar tecnologías. En este sentido la propuesta señala como necesidad de formación, la capacitación tecnológica y la formación en estrategias pedagógicas con TIC.

- 2) Simplificación. En lugar de multiplicar las funciones y tareas del profesorado mediante un amplio listado de competencias, se consideró pertinente, a partir del análisis interpretativo, agrupar funciones en grupos amplios de competencia y su posterior delimitación en estándares que facilita su implementación. De allí que surgieran cinco grandes dimensiones competenciales o competencias esenciales.
- 3) Dado el carácter holístico e integrador de nuestra propuesta no existe prevalencia de una dimensión o área de competencia sobre otra, consideramos que cada una es indispensable para un desarrollo eficiente de la asesoría académica.
- 4) Debido al carácter cambiante de las TIC, se consideró pertinente que las competencias se refieran a procesos (comunicacionales, informacionales, de gestión, uso estratégico de tecnologías, colaboración, cooperación), más que a acciones específicas que se pueden realizar con tecnologías. En este sentido, el profesorado asesor tiene la libertad de seleccionar tecnologías y estrategias en atención a las necesidades del contexto (región del país – características del alumnado), de las asignaturas y del sistema de EaD.

Es importante destacar que las dimensiones y áreas de competencia, propuestas pudieran servir de base para la delimitación de competencias para otros perfiles docentes que se ejercen en la UNA, tales como: especialistas de contenido, evaluadores, diseñadores instruccionales, tutores virtuales de postgrado y para la creación de nuevos perfiles que se requieran en la institución dada la necesidad de incorporar las TIC en los distintos procesos académicos que se realizan.

## **12.5 Propuesta: definición del perfil de competencias deseable para el asesor o tutor académico de la Universidad Nacional Abierta**

En concordancia con lo planteado hasta ahora, la definición del perfil del asesor académico se basa en las cinco dimensiones competenciales que emergieron de los análisis realizados y las áreas de competencia propuestas, con la finalidad de delimitar un perfil docente integral, holístico, que responda a las exigencias de la sociedad actual. A continuación, se define el perfil del asesor académico a distancia:

El asesor o tutor académico, es un profesional que desempeña funciones docentes de acompañamiento y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un sistema de EaD, para lo cual posee un amplio conocimiento de la modalidad de EaD, sus características, principios y funcionamiento en general. Su actuar se caracteriza por establecer adecuados canales de comunicación sincrónica o asincrónica, (cara a cara o con mediación tecnológica) con el alumnado, en un clima afectivo favorable y empático. Establece un adecuado rapport con este y responde de manera clara y oportuna a sus requerimientos.

Para el ejercicio de sus funciones, manifiesta amplio conocimiento de su disciplina de estudio, así como de los materiales instruccionales que componen las asignaturas a su cargo. Maneja un conjunto de conocimientos y estrategias pedagógicas y tecnológicas en su papel de guía del proceso de aprendizaje que le permiten: orientar y promover procesos de aprendizaje independiente, generar espacios grupales para el aprendizaje, aclarar dudas respecto a los contenidos de aprendizaje y a la evaluación, ofrecer materiales y contenidos complementarios para el estudio de las asignaturas.

Promueve la investigación, profundización y divulgación de conocimiento mediante el uso de herramientas tecnológicas, de búsqueda, de generación de contenidos, de construcción colaborativa de conocimientos; orienta y propone al alumnado información complementaria de calidad recuperada de la web demostrando sentido ético y moral respecto al uso y divulgación de la información. Participa en comunidades de aprendizaje de su disciplina académica.

Su acción docente e investigadora toma en cuenta las necesidades del contexto local, regional, nacional y global; de allí que el profesorado demuestra una actitud de apertura hacia las necesidades y transformaciones del contexto social en el que se desempeña y procura que su acción docente tienda a generar propuestas, proyectos,

conocimientos orientados a procurar un impacto social. En este sentido, participa en grupos y redes de aprendizaje, genera espacios de discusión presencial y en línea sobre problemáticas sociales de su área de conocimiento, divulga información pertinente para la mejora de las condiciones sociales, reconoce los valores culturales de la región en que se encuentra, se actualiza permanentemente para dar una mejor respuesta a las necesidades del alumnado y del entorno en que estos se van a desempeñar.

Conoce y maneja el funcionamiento de la UNA, cronograma académico, sitios UNA, procedimientos de evaluación y las funciones administrativas propias de su rol (Manual de funciones – ver Anexo 4). Establece claramente horarios de asesoría presencial o en línea, proporciona medios electrónicos para la asesoría en línea: correo electrónico institucional o alternativo, telefonía celular o fija, página web, blog o cualquier otro recurso. Establece lapsos de tiempo para corrección de trabajos prácticos y para su correspondiente realimentación. Publica las calificaciones en el tiempo previsto y con indicaciones claras, al estudiantado, respecto de su desempeño; da respuesta oportuna a las interrogantes y dudas planteadas por el estudiantado a través de medios electrónicos o de manera presencial respetando las necesidades y preferencias de estos.

Manifiesta una actitud positiva para el trabajo en equipo con otros profesionales de la educación y con profesionales de áreas técnicas y administrativas que cumplen diferentes roles dentro del sistema UNA. Ofrece sugerencias respecto a las diferentes asignaturas con miras a mejorar los materiales y optimizar los procesos instruccionales. En el desempeño de su rol, ejerce el papel de puente entre el estudiantado y los especialistas de contenido, diseñadores y evaluadores, respecto a las necesidades o debilidades que pudieran presentar los materiales instruccionales y los métodos e instrumentos de evaluación, detectadas por sí mismo o por los estudiantes.

### **12.5.1 Roles emergentes del perfil deseable**

Del perfil propuesto emergen los roles que se deben desempeñar en la asesoría académica a distancia y que se definen a continuación:

#### **a) Docente: acompañamiento, guía y orientación**

Es un rol fundamental de la asesoría académica a distancia, implica la presencia cercana (presencial o mediada) del docente durante el desarrollo los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, y la implementación de un conjunto de estrategias que permitan al estudiantado desarrollar su proceso de aprendizaje con mayores posibilidades de éxito.

El acompañamiento puede ser solicitado por el alumnado en el caso de dudas, dificultades con el contenido, dificultades de comprensión del material o de las asignaciones a presentar; sobre la evaluación o cualquier requerimiento de interacción con su asesor o asesora en relación con distintos aspectos relativos a las asignaturas.

Para que el acompañamiento sea de calidad es necesario que conozca en profundidad las asignaturas, pero además que maneje un repertorio de estrategias que le permitan orientar al alumnado respecto a las mejores formas de abordar ciertos contenidos. En este sentido, el asesor o asesora debe generar espacios electrónicos en los cuales publica las estrategias sugeridas, así como materiales complementarios que permitan al estudiantado una mejor apropiación de conocimientos.

Para un acompañamiento eficiente, se deben generar adecuados canales de comunicación síncrona o asíncrona que permitan proporcionar al alumnado las respuestas a sus planteamientos de manera oportuna; lo que implica toma de decisiones respecto al establecimiento de horarios de atención presencial en el Centro local, así como de los recursos tecnológicos a emplear para propiciar el acompañamiento: correo electrónico institucional o alternativo, blog, chat, telefonía fija o móvil o cualquier otro. Cada asesor o asesora es responsable de seleccionar aquellos medios que considere pertinentes de acuerdo al contexto en que se desenvuelve.

#### **b) Investigador**

El asesor o asesora debe ser un investigador nato, la actual sociedad de la información exige que los profesionales de la educación desarrollen la capacidad de investigar, buscar, organizar, crear y compartir información y generar conocimientos.

En este sentido, el asesor o asesora debe conocer y utilizar diferentes dispositivos de búsqueda que le permitan mantenerse al día en su área de conocimiento; ser capaz de seleccionar información de interés para la profundización de las asignaturas y compartirlas con el estudiantado.

Debe además, generar información y compartirla en la web, participar en grupos de profesionales de su área de conocimiento, producir contenidos contextualizados que a su vez enriquecerán a la gran aldea global. Así mismo, debe contribuir a la formación

del estudiantado en el uso ético de la información y en la utilización adecuada de las normas de citación.

### **c) Extensionista**

Aunque en el análisis realizado enfocado hacia el uso pedagógico de las TIC en la asesoría académica no se evidenció de manera explícita el rol de extensionista; es necesario mencionar que en el contexto venezolano los tres roles docentes tradicionales son: la docencia, la investigación y la extensión. Este último rol tiene que ver con la labor social de la universidad hacia la comunidad, en palabras de Pérez (2011) la extensión universitaria es la función que procura la relación dialéctica de la universidad con la sociedad.

De manera que es un rol fundamental a desarrollar por el profesorado asesor académico, el cual puede además, verse potenciado por el uso de las TIC. El asesor o asesora desde su rol de extensionista debe investigar y aportar soluciones a las problemáticas y necesidades de la comunidad en la cual se encuentra inserto. Potenciar en el alumnado la importancia de tomar en cuenta el contexto en que se desenvuelve y a desarrollar proyectos destinados a mejorar las condiciones sociales del entorno.

Mediante el rol de extensión, el profesorado asesor está llamado a ser agente del cambio cualitativo, promover entre todos los miembros de la comunidad universitaria y la formación en el uso de las TIC, la investigación, la participación social, el manejo de la información, es decir, generar nuevos conocimientos y nuevas prácticas educativas; a su vez debe propiciar espacios comunitarios de reflexión y acción que posibiliten las transformaciones sociales necesarias en los entornos en que los y las estudiantes se desenvuelven.

Tomar en cuenta el contexto y propiciar cambios desde la universidad hacia la sociedad, desde cada una de las disciplinas de estudio. Este aspecto de la extensión debe ser profundizado por especialistas en la materia e incluido en los programas de formación del profesorado.

### **d) Gerente**

El profesorado asesor académico debe ser el gerente de su acción docente, por lo que debe planificar, dirigir, organizar y controlar los procesos académicos y administrativos propios de su rol. Estas acciones gerenciales deben ajustarse al cronograma de la universidad.

El rol de gerente implica la toma de decisiones respecto a las estrategias de acompañamiento a emplear, materiales y recursos a facilitar, talleres y reuniones a realizar con el alumnado, así como todo lo concerniente al manejo del tiempo de asesoría presencial y mediada por tecnologías, establecimiento de pautas para la entrega y revisión de los trabajos prácticos ajustado a los lineamientos de los planes de curso y de evaluación. Para el cumplimiento de su rol gerencial debe manifestar habilidades de liderazgo, comunicación eficaz, resolución de problemas y demostrar una actitud afable, empática y respetuosa hacia los y las estudiantes.

Debe conocer y manejar las funciones asignadas por la universidad en el Manual de funciones del personal docente de la UNA (2008), entre las cuales se mencionan algunas:

- Revisar y evaluar pruebas de desarrollo, modelos de respuesta, claves de respuesta y trabajos prácticos para verificar su pertinencia con los objetivos planteados e informar a las instancias académicas respectivas en caso de discrepancias.
- Corregir pruebas y trabajos prácticos (en los casos que procede) y publicar notas según lo estipulado en el calendario de la UNA.
- Revisar pruebas conjuntamente con el alumnado (cuando este lo requiera) y realizar los correctivos a que hubiere lugar.
- Planificar el horario de asesoría, tiempo de dedicación y evaluación.
- Transcribir las calificaciones al sistema automatizado.
- Supervisar las pasantías y o trabajos prácticos del estudiantado.

Finalmente el profesorado (asesor académico) debe autoevaluar su acción y propiciar la evaluación del estudiantado respecto a su actuación, con miras a optimizar los procesos desarrollados y garantizar la calidad de la asesoría académica.

### **A modo de conclusión**

Como se evidencia en los tres roles que emergieron del perfil propuesto o deseable del profesorado asesor académico, más que un cambio en los roles, se observa una transformación en la actitud que debe manifestar el profesorado en su actuar y en las herramientas y recursos de los cuales se sirve.

El rol docente, pedagógico permanece, pero la forma de ejercerlo ha sido modificada; el profesorado ya no es el dueño del saber y del conocimiento absoluto, quien transmite por la autoridad de su papel, sino que es un acompañante y guía, que en una relación horizontal y circular comparte y estimula el aprendizaje.

El rol de investigador, se ha generalizado a todo su accionar, como un eje transversal; el docente investiga en todo momento. Gracias a las posibilidades de acceso a la información que generan las TIC; ha cambiado la concepción de investigar como un “ratón de biblioteca” en solitario, a un modo de investigar en grupos de pares y comunidades de aprendizaje. Se investiga para divulgar, compartir conocimientos que cambian muy rápidamente y requieren una actitud de permanente búsqueda y actualización. Es decir, se requiere un cambio de actitud por parte del docente en su rol de investigador.

La gestión, siempre se ha ejercido pero de manera solapada o desde una perspectiva burocrática. En la actualidad el papel de gerente educativo adquiere matices nuevos y relevantes, ya no se trata sólo de llenar papeles y cumplir con requerimientos administrativos normativos, sino de manifestar una actitud en la cual se asume el rol docente con liderazgo, se toman decisiones, se organizan diversidad de materiales, recursos y medios, se manejan grupos de trabajo y se participa en la resolución de problemas.

La extensión se incorpora al perfil por ser uno de los roles docentes tradicionales en el país; función esta de gran importancia porque permite establecer la relación universidad – sociedad y que debe profundizarse como parte de las funciones y roles docentes. En el caso de la UNA, la extensión permanece desvinculada de la acción docente, se requieren cambios institucionales en este sentido que promuevan el profesorado la convicción y necesidad de actuar como extensionistas.

### **Cambios sociales evidenciados que señalan las transformaciones requeridas en el ejercicio de la docencia**

Respecto a las formas de enseñar y aprender. Lo que conlleva al profesorado a la necesidad de generar innovaciones en su práctica docente: incorporación de tecnologías, desarrollo de nuevas pedagogías y nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje y por ende la manifestación de una nueva actitud, caracterizada por ser más comunicativo, participativo, empático.

En la forma de acceder a la información. Que requieren del profesorado el desarrollo de nuevas formas de investigar, necesidad de aprender a manejar dispositivos de búsqueda, bases de datos, buscadores, meta buscadores, revistas especializadas. A su vez, se requiere que se transforme en productor local de información, que contribuya a la generación y ampliación de conocimiento de su disciplina, que comparta información valiosa en la web, que tome en cuenta el contexto en que se desenvuelve y actúe como agente de cambio social.

En el estudiantado. Quienes asisten a las universidades, especialmente en el caso de la UNA, son personas adultas con sentido crítico, más exigentes y conscientes de sus derechos y deberes estudiantiles y de lo que aspiran encontrar en la asesoría académica. Lo que conlleva al profesorado a organizar de manera más eficiente su tiempo, a generar espacios para la interacción, a dar respuesta oportuna y a demostrar idoneidad y liderazgo en su modo de actuar, en un clima de respeto, empatía y colaboración.

Cambios en la percepción del rol social de la universidad. La sociedad requiere que la universidad de respuesta a las necesidades sociales de formación y no al revés. De allí la necesidad de mantener actualizadas las ofertas académicas en atención a los distintos contextos en que hace presencia la institución universitaria. La universidad más allá de transmisora de conocimientos acabados, debe convertirse en promotora de conocimientos al servicio de la transformación y crecimiento de la sociedad; en este sentido, debe establecer adecuados canales de comunicación y participación con los distintos sectores de la misma que le permitan mostrarse como una institución socialmente pertinente.

## **12.6 Propuesta de estándares de competencia en TIC para la asesoría o tutoría académica a distancia**

Para la delimitación de estándares de competencia, asumimos los planteamientos del Proyecto DeSeCo de la OCDE (2004), en el cual se señala que debido a la complejidad y carácter cambiante de los desafíos de la sociedad actual “producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado” (p.3). En este sentido, se proponen estándares amplios de competencias claves o esenciales que requieren desarrollar los docentes para el uso de las TIC en su práctica.



Según el citado proyecto, las competencias claves deben dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las demandas de la sociedad actual a sus ciudadanos? Las competencias claves o esenciales permiten a los individuos comprender su papel en la sociedad y adaptarse a los cambios y exigencias de esta.

Para DeSeCo, las competencias claves deben adecuarse a un mundo en el que:

La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación.

Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno (OCDE, 2004, p.6).

Se asumen, además, los planteamientos expuestos por el Ministerio de Educación de Chile (2006) en su propuesta de estándares de competencia docente en TIC, respecto al carácter orientador y flexible que debe tenerse en cuenta al momento de establecer estándares de competencia.

Como dijéramos anteriormente, nuestra propuesta comprende cinco dimensiones de competencia docentes en TIC para la asesoría académica a distancia, el desarrollo de estas competencias permitirá la operacionalización de los roles delimitados en el perfil:

1. Competencias comunicacionales
2. Competencias tecnopedagógicas
3. Competencias informacionales
4. Competencias de gestión
5. Competencias para el trabajo en equipo

Para la formulación de los estándares de competencia se asumieron los planteamientos expuestos por el Consejo Nacional de Universidades y la Comisión Nacional de Currículo (2010), quienes basándose en una revisión de distintos autores proponen:

- a) Redactar con la estructura de una oración
- b) Usar un verbo en presente y en tercera persona

- c) Presentar el objeto sobre el que se desarrolla la acción
- d) Describir la condición necesaria para que ocurra la acción sobre el objeto

El esquema empleado para la determinación de las competencias es el siguiente: en primer lugar, se define la dimensión competencial o competencia, posteriormente se explicitan los estándares de competencia deseables para cada dimensión y área de competencia.

A continuación en la figura 33 se muestra, en número, los estándares de competencia que emergieron. Se evidencia equilibrio en relación con la cantidad de estándares para cada dimensión y área de competencias, observándose un leve incremento en el área del saber hacer para todas las dimensiones competenciales:



Figura 33. Competencias emergentes por Dimensión y Área de competencia.

En el desarrollo de la propuesta de estándares se observó que algunas competencias se entrecruzan con otras, tal es el caso de las competencias comunicacionales y para el trabajo en equipo, que parecen estar presentes en las demás competencias.

Se presenta a continuación la propuesta de estándares de competencia para la asesoría académica a distancia:

Tabla 56. Estándares de competencias Comunicacionales

---

**Competencias Comunicacionales:** Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para la comunicación oral y escrita que manifiesta el profesorado asesor/tutor académico en el desempeño de sus funciones. En concordancia con el actual énfasis psicosociocultural en las comunicaciones, abarca la capacidad para comunicarse en un espacio presencial cara a cara y a través de medios electrónicos, por lo que requiere manejar herramientas tecnológicas para el establecimiento de canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos, así como demostrar capacidad para fomentar el debate, la discusión y la construcción activa del conocimiento en un clima de comunicación caracterizado por el respeto, la empatía y la colaboración.

---

Áreas de competencia

---

Saber – Saber

Conocimientos

---

Conoce los recursos lingüísticos que le permiten expresarse oralmente de manera adecuada al contexto en que se desenvuelve.

Conoce la sintaxis del lenguaje escrito para expresar ideas de manera lógica, clara y precisa.

Conoce la terminología propia de su disciplina de estudio y se mantiene actualizado.

Comprende el lenguaje oral y escrito como herramienta para el ejercicio de su rol como mediador de aprendizajes.

Conoce la importancia de la comunicación como factor motivacional y afectivo en los sistemas de educación a distancia.

Conoce herramientas y recursos tecnológicos que le permiten establecer canales de comunicación síncrona y asíncrona con los y las estudiantes de manera eficiente y oportuna.

---

Saber – hacer

Habilidades

---

Expresa ideas y conceptos de manera oral y escrita con claridad, concisión y atendiendo las necesidades del contexto.

Utiliza la terminología propia de su área de conocimiento con fluidez y seguridad.

Expresa sus ideas y opiniones respecto a las asignaturas que administra con claridad, actitud crítica y apego a los objetivos instruccionales.

Emplea el lenguaje como herramienta para aclarar las dudas del estudiantado de forma clara, concisa, profesional y respetuosa.

Utiliza recursos y herramientas tecnológicas para establecer canales de comunicación síncrona y asíncrona con el estudiantado (correo

---

---

electrónico institucional y alternativo, chat, redes sociales, blogs, wiki, foros de discusión, video conferencia), pertinentes al contexto en que se desenvuelve y estableciendo adecuados protocolos de comunicación.

Responde los planteamientos, inquietudes e interrogantes realizadas por el alumnado a través de medios electrónicos de manera oportuna, respetuosa y profesional.

Manifiesta habilidades para moderar entornos mediados de aprendizaje de manera adecuada y pedagógica atendiendo a protocolos previamente establecidos.

---

Saber ser

Actitudes y Aptitudes personales

---

Manifiesta una actitud positiva en su forma de comunicarse con el alumnado en el desarrollo de la asesoría académica, se muestra afable, respetuoso y empático.

Establece canales de comunicación con sus compañeros de trabajo en un clima de afecto, respeto y cooperación.

Se expresa en forma coherente respecto al rol que desempeña en la institución con profesionalismo, respeto, valores y ética.

Comprende la importancia de la comunicación en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que valora su capacidad para expresarse de manera asertiva y eficiente.

Utiliza herramientas tecnológicas que promueven la comunicación síncrona y asíncrona demostrando actitud favorable e innovadora hacia el uso de las mismas.

---

Saber convivir

Capacidades para interrelacionarse

---

Emplea el lenguaje como medio para motivar al alumnado y establecer un clima afectivo favorable.

Manifiesta hacia los planteamientos e ideas de los demás (estudiantado y otros profesionales) una actitud de respeto y apertura.

Demuestra habilidades de liderazgo mediante el fomento de espacios para la interacción, intercambio de ideas, discusiones grupales y construcción colaborativa de conocimientos, basado en el respeto por las ideas de todos.

Entiende el lenguaje (oral y escrito) como una herramienta para la construcción colaborativa de conocimientos.

Interactúa en grupos heterogéneos de estudiantes, otros profesionales de su disciplina de estudio y técnicos; con espíritu de cooperación, aporta ideas y contribuye en la resolución de conflictos.

Participa en comunidades de aprendizaje de su disciplina de estudio y colabora en la generación de conocimiento.

---

Tabla 57. Estándares de competencias tecnopedagógicas

---

**Competencias Tecnopedagógicas:** Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y tecnológicas, para el desarrollo eficiente de la asesoría académica cara a cara o mediada por tecnologías. Implican: a) uso eficiente de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas (conjunto de acciones planificadas que se ejecutan de forma ordenada y flexible para lograr los objetivos instruccionales) que le permiten facilitar y acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje; b) amplio conocimiento de su disciplina de estudio, de los materiales instruccionales que conforman las asignaturas a su cargo y de los mecanismos de evaluación de las mismas; c) conocimiento profundo de la modalidad de EaD; d) manejo eficiente de un conjunto de recursos y herramientas tecnológicas que le permitan generar la necesaria comunicación e interacción con el alumnado; e) selección de las herramientas tecnológicas más idóneas y contextualizadas a las necesidades y exigencias de las asignaturas, a la realidad del contexto en que se desempeña y a las necesidades del estudiantado a distancia; todo esto en un ambiente de colaboración, participación y generación de conocimientos.

---

Áreas de competencia

---

Saber – Saber

Conocimientos

---

Domina los conocimientos propios de su disciplina de estudio con idoneidad.

Conoce las principales teorías que fundamentan los procesos de enseñanza y aprendizaje demostrando dominio de las mismas.

Conoce las principales teorías de la Educación a Distancia para sustentar su actuar docente.

Conoce un conjunto de estrategias pedagógicas que facilitan su práctica docente en la asesoría académica.

Conoce las asignaturas a su cargo (materiales instruccionales, planes de curso y planes de evaluación) con profundidad y dominio.

Conoce diversas herramientas y recursos tecnológicos para la mediación de procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuados al contexto en que se desenvuelve.

---

Saber – hacer

Habilidades

---

Demuestra habilidades para la tutoría presencial y en línea con idoneidad y en un clima afectuoso. Acompaña, guía, orienta, permanece presente a lo largo del lapso académico.

Emplea su experiencia profesional y el conocimiento de su disciplina de estudio para guiar y acompañar el proceso de aprendizaje, responder las dudas e interrogantes y proponer soluciones a problemas que pudiera manifestar el estudiantado.

---

---

Ejerce la asesoría académica con atención a los objetivos instruccionales, las dificultades propias de las asignaturas y las necesidades de los y las estudiantes.

Identifica y utiliza estrategias pedagógicas basadas en las teorías de aprendizaje, las características propias del sistema de educación a distancia y las particularidades del estudiantado a distancia.

Promueve estrategias de trabajo colaborativo en concordancia con las innovaciones generadas con el uso de las TIC en educación a distancia (estudio de casos, resolución de problemas, discusión en equipo, foros de discusión en línea, entre otros)

Utiliza herramientas y recursos tecnológicos que le permiten facilitar estrategias pedagógicas de acompañamiento ajustadas al contexto en que se desenvuelve (ofimática en línea, videos, software, bases de datos, páginas web, video conferencia, correo electrónico, blogs, redes sociales, entre otros).

Proporciona materiales complementarios y sitios de interés para la profundización de las asignaturas a su cargo promoviendo la investigación.

Promueve espacios académicos presenciales o mediados por tecnologías (talleres, foros, charlas, conferencias, videoconferencias) como estrategias para promover el aprendizaje colaborativo en un clima de respeto y en atención a las necesidades de los y las estudiantes.

Presta sus servicios como tutor de proyectos de investigación y trabajos de grado con idoneidad y sentido de responsabilidad.

Participa en Congresos y eventos académicos nacionales e internacionales en calidad de participante o ponente, representando a la UNA en éstos contextos académicos con sentido de pertenencia.

---

Saber ser

Actitudes y Aptitudes personales

---

Manifiesta una actitud de apertura a la formación y capacitación permanente tanto en su área de conocimiento como en herramientas tecnológicas para apoyar su práctica docente.

Propone nuevas formas de acompañamiento al alumnado mediante el uso de TIC con espíritu innovador y creatividad.

Comprende la importancia de la motivación en el desarrollo de aprendizajes, por lo que incorpora elementos motivacionales y afectivos en su práctica docente.

Establece un adecuado rapport con sus estudiantes tanto en la asesoría cara a cara como en la mediada por recursos electrónicos.

Demuestra un conjunto de rasgos deontológicos en su actuar docente.

Manifiesta una actitud de apertura hacia la participación del estudiantado y hacia la configuración de espacios colaborativos para la construcción del conocimiento.

---

---

Saber convivir

Capacidades para interrelacionarse

---

Participa en comunidades de aprendizaje con otros profesionales de su área de conocimiento y contribuye a generar conocimiento.

Manifiesta actitudes afables y respetuosas en su acción pedagógica, promueve la participación, la colaboración y el respeto.

Muestra interés por las dudas y planteamientos realizados por sus estudiantes a través de medios electrónicos los cuales responde en un lapso de tiempo prudencial (24 a 48 horas).

Demuestra una actitud respetuosa ante las dificultades manifestadas por el estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Colabora con los demás compañeros y compañeras en el desarrollo de actividades académicas y comparte sus innovaciones.

Sistematiza sus experiencias exitosas con tecnologías, las comparte en la web y en eventos académicos.

---

Tabla 58. Estándares de competencias informacionales

---

**Competencias Informacionales:** Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para la gestión de la información: búsqueda, selección, organización, valoración, divulgación, procesamiento y generación; con miras a posibilitar la investigación, la actualización profesional, la generación de conocimientos, la formación del alumnado y la autoformación. Incluye los aspectos éticos y legales derivados del uso de la información, así como el manejo eficiente y estratégico de diversos recursos tecnológicos que permitan la transferencia, transformación y creación local de nuevos contenidos.

---

Áreas de competencia

---

Saber – Saber

Conocimientos

---

Conoce la importancia de la información en soporte físico y electrónico para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conoce diferentes dispositivos de búsqueda (motores de búsqueda, directorios, bases de datos, meta buscadores, bibliotecas virtuales, entre otros) y reconoce la importancia de los mismos para el acceso a información pertinente en un momento dado y de acuerdo a necesidades detectadas.

Conoce las normas de citación de la American Psychological Association (APA) o cualquier otra norma de citación válida en el ámbito en que se desempeña, reconoce la importancia de referenciar y respetar los derechos de autor.

Entiende las implicaciones éticas y legales del uso de la información y las aplica responsablemente.

Conoce diversidad de herramientas y recursos para compartir información en la web con sentido ético.

Conoce plataformas de licenciamiento de contenido y reconoce su importancia en la redistribución y generación de información.

---

Saber – Hacer

Habilidades

---

Utiliza dispositivos de búsqueda para acceder a información de interés de su disciplina científica y valora con sentido crítico la pertinencia y veracidad de la misma.

Organiza la información que encuentra en la web y la clasifica utilizando algún método eficiente (marcadores locales o en la nube; descarga de archivos, bases de datos, entre otros).

Comparte la información localizada mediante diferentes recursos electrónicos: marcadores sociales (Mister Wong, delicious, Diggo), microbloggin, páginas web, blogs, plataformas en la nube (Dropbox, Google drive), entre otros.

---



---

Genera información de interés para su disciplina de estudio y la comparte en la web utilizando licenciamiento de contenido como Creative Commons.

Genera y comparte contenidos como material complementario de las asignaturas que administra en diversos formatos (audio, video, imagen, gráficos, tablas, textos, entre otros).

Propicia espacios para la divulgación de contenidos orientados a la construcción colaborativa del conocimiento a través de plataformas, sitios web o aplicaciones (wiki, plataformas de gestión de contenidos como Moodle, blogs, Prezi, SlideShare, Wiziq, Issuu, Screenr, entre otros), con sentido crítico y adaptado al contexto en que se desempeña.

Promueve en sus estudiantes la investigación, manejo de la información y procesamiento de la misma como estrategias para generar conocimientos.

Promueve la generación y divulgación del conocimiento local mediante publicaciones en revistas, capítulos de libros, investigaciones, ponencias; en su área de conocimiento, educación universitaria o educación a distancia con adecuación a los criterios de calidad requeridos.

---

Saber ser

Actitudes y Aptitudes personales

---

Manifiesta, ante la información, una actitud ética, crítica y responsable.

Reconoce la importancia de generar contenidos propios de su área de conocimiento y compartirlos.

Mantiene disposición activa para incorporar innovaciones educativas mediante el uso de herramientas de gestión de contenidos.

Mantiene una actitud de respeto por los derechos de autor.

Demuestra ética en la producción de contenidos y utiliza las normas de citación.

---

Saber convivir

Capacidades para interrelacionarse

---

Participa en comunidades de aprendizaje de su disciplina de estudio y contribuye a la construcción del conocimiento.

Comparte información de calidad con los y las estudiantes y otros profesionales.

Promueve en el estudiantado el uso ético y crítico de la información como un rasgo fundamental de la sociedad actual.

Contribuye con la construcción de conocimiento participando en redes sociales y redes profesionales de su disciplina de estudio.

Promueve en el estudiantado la producción intelectual y la investigación con sentido ético y crítico.

---

---

Manifiesta respeto por las opiniones de los demás.

---

Tabla 59. Estándares de competencias de gestión

---

**Competencias de gestión:** Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para generar ambientes de aprendizaje ricos en herramientas, materiales, informaciones y recursos. Implica a) establecimiento de pautas, normas y protocolos para el uso eficiente de los recursos, para la evaluación y para la interacción profesorado - estudiantado y del estudiantado entre sí, b) planificación, organización y toma de decisiones respecto de las actividades, recursos, aspectos tecnológicos y presencia docente, c) respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje y flexibilidad, d) evaluación y autoevaluación continua del ambiente y recursos de aprendizaje, e) habilidades de liderazgo y resolución de problemas.

---

Áreas de competencia

---

Saber – Saber

Conocimientos

---

Conoce las funciones administrativas propias de su rol lo que le permite garantizar la calidad de su servicio al estudiantado (Manual de funciones del profesorado, UNA 2008)

Conoce los recursos electrónicos disponibles en la UNA: cronograma, calendario, páginas de la universidad, recursos múltiples, correo institucional, entre otros y los valora con sentido de pertenencia.

Conoce los mecanismos de evaluación de las asignaturas que administra con profundidad.

Conoce un conjunto de estrategias y recursos tanto físicos como electrónicos (planillas para el control de asesorías y de entrega de trabajos prácticos, carteleras, blogs, redes sociales, plataformas) para gestionar con eficiencia su acción docente.

Conoce los procesos gerenciales básicos que le permiten planificar, organizar, diseñar acciones y evaluar su acción docente con eficiencia.

---

Saber – hacer

Habilidades

---

Desempeña las funciones administrativas propias de su rol ajustado a los lineamientos establecidos por la UNA (Manual de funciones del

---

---

profesorado, UNA 2008) y al contexto en que se desempeña.

Establece los horarios de asesoría académica (presencial y mediada por TIC) y los publica físicamente y a través de medios electrónicos para el conocimiento del estudiantado.

Selecciona y proporciona recursos y materiales complementarios de calidad (físicos y electrónicos) e indica las pautas y recomendaciones pertinentes de su uso para la profundización de los contenidos propuestos en los planes de curso.

Maneja los distintos recursos electrónicos disponibles en la UNA con eficiencia y los da a conocer al estudiantado para una mejor organización y planificación de su proceso de aprendizaje.

Maneja un conjunto de recursos, estrategias y herramientas (físicas y electrónicas) para proporcionar informaciones de interés que permiten al estudiantado una mejor organización de su tiempo de estudio.

Orienta al estudiantado acerca de los mecanismos de evaluación de las asignaturas a su cargo, lineamientos y fechas de entrega de trabajos prácticos con diligencia y flexibilidad.

Evalúa los trabajos prácticos de los y las estudiantes siguiendo los criterios de evaluación propuestos en los planes de evaluación.

Proporciona realimentación al estudiantado respecto a su desempeño en los trabajos prácticos y pruebas de desarrollo, con actitud positiva hacia la optimización de los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Publica las calificaciones ajustado a los lapsos de tiempo establecidos por la universidad.

---

Saber ser

Actitudes y Aptitudes personales

---

Manifiesta una actitud de liderazgo para gestionar su acción docente en los distintos lapsos académicos.

Mantiene una actitud flexible sobre las acciones planificadas en atención a los ritmos de aprendizaje del estudiantado y a los imprevistos que pudieran presentarse.

Reconoce la importancia de generar espacios (físicos y electrónicos) para informar al alumnado sobre aspectos administrativos de las asignaturas (lineamientos, fechas, protocolos, horarios de atención, calificaciones) demostrando liderazgo flexibilidad.

Mantiene una actitud de apertura hacia las inquietudes y necesidades de asesoría del estudiantado, mostrando empatía.

Autoevalúa su acción docente y el manejo hecho de los recursos para garantizar la calidad de la asesoría académica presencial y mediada por TIC.

---

Saber convivir

---

---

### Capacidades para interrelacionarse

---

Gestiona las asignaturas a su cargo tomando en cuenta las características propias del estudiante a distancia y el contexto en que se desempeña.

Comprende las dificultades que los y las estudiantes pudieran presentar durante el desarrollo del lapso académico por lo que se muestra flexible y empático.

Muestra capacidades para la resolución de problemas y conflictos de manera proactiva y eficiente.

Reconoce el valor de la opinión del estudiantado respecto a su práctica docente por lo cual promueve la evaluación con miras a mejorar la calidad del curso en general y de la asesoría académica en particular.

Revisa los instructivos de evaluación de las asignaturas y genera canales de comunicación con especialistas de contenido y evaluación para mejorarlos con idoneidad y profesionalismo.

Propone mejoras a los materiales instruccionales a partir de las necesidades detectadas durante el desarrollo del lapso académico, en un clima de respeto y profesionalismo con los especialistas de contenido y evaluación.

---

Tabla 60. Estándares de competencias para el trabajo en equipo

---

**Competencias para el trabajo en equipo:** Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para trabajar de forma participativa, coordinada, cooperativa y colaborativa en grupos o equipos de trabajo conformados por profesionales de su misma área de conocimiento, profesionales de otras disciplinas, técnicos o cualquier otro personal de la institución, con miras a garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías que se desarrollan en la UNA. Implica un trabajo interdisciplinario caracterizado por el respeto a las opiniones de los demás, apertura a la innovación, valoración de las fortalezas y potencialidades de todos los miembros del equipo, reconocimiento de los propios límites y debilidades, disposición a colaborar positivamente en la resolución de problemas y conflictos, determinación para aportar ideas e innovaciones; todo en un clima de respeto y empatía.

---

Áreas de competencia

---

Saber – Saber

Conocimientos

---

Conoce los alcances y límites de sus propios conocimientos y experiencias y valora el aporte proveniente de otros profesionales.

Entiende la importancia del trabajo en equipo para garantizar la calidad de los procesos educativos mediados por tecnologías.

Reconoce la importancia de los aspectos pedagógicos sobre los tecnológicos y promueve esta perspectiva en las decisiones que se toman en el equipo.

Conoce cuál es su rol dentro del equipo y lo ejerce con profesionalismo y cooperación.

Conoce los objetivos, metas y visión de la institución y del equipo de trabajo en que se desempeña y los asume con sentido de pertenencia.

---

Saber – hacer

Habilidades

---

Trabaja en equipos interdisciplinarios demostrando: respeto, colaboración, cooperación, empatía.

Aporta desde su rol, alternativas para mejorar los procesos instruccionales y para la resolución de problemas con respeto, empatía y ajustado al contexto en que se desenvuelve.

Propone estrategias de trabajo colaborativo para lograr metas institucionales a corto, mediano y largo plazo.

Propone canales de comunicación síncrona y asíncrona con los miembros del equipo para accionar soluciones a problemas que se presenten en cualquier momento.

---

---

Establece conjuntamente con los demás miembros del equipo los planes de acción a seguir para optimizar los procesos instruccionales y para solucionar problemas en atención a las características propias del sistema de educación a distancia y al contexto en que se desempeñan.

Genera conjuntamente con los demás miembros del equipo protocolos y normas para el funcionamiento eficiente del mismo.

Sistematiza las acciones y decisiones del equipo mediante actas o minutas de las reuniones efectuadas para generar un soporte físico de la eficiencia del equipo y de los aspectos a mejorar.

Participa en grupos de investigación y/o comunidades de aprendizaje (institucionales o de otras instituciones) de su disciplina de estudio demostrando interés en la actualización, profundización y creación de conocimiento.

---

Saber ser

Actitudes y Aptitudes personales

---

Demuestra actitudes y aptitudes positivas hacia el trabajo en equipo con espíritu de respeto, responsabilidad y compromiso.

Reconoce la complejidad de los procesos educativos mediados por tecnologías y muestra disposición para abordarlos de forma interdisciplinaria.

Muestra hacia los aportes de las demás personas involucradas en su trabajo, una actitud abierta e interesada.

Utiliza con todas las personas que se interrelaciona en su contexto laboral un lenguaje respetuoso y empático.

Manifiesta interés y proactividad en el abordaje y resolución de problemas.

---

Saber convivir

Capacidades para interrelacionarse

---

Valora el rol de cada uno de los miembros del equipo de trabajo y genera un clima de respeto y colaboración.

Establece relaciones cordiales con los miembros del equipo propiciando un clima adecuado para abordar las metas y problemas que se presenten.

Promueve el trabajo cooperativo en un clima cordial y respetuoso.

Participa en grupos y comunidades de aprendizaje de su disciplina de origen y/o sobre temáticas relacionadas con experiencias docentes con el uso de las TIC, educación universitaria o educación a distancia; con espíritu de colaboración.

Participa en comisiones que pudieran generarse en la UNA: cultura, deporte, actos de grado, actos de fechas representativas para la comunidad universitaria, entre otras; manifestando sentido de pertenencia y disposición positiva.

---

## 12.7 Requerimientos de la propuesta

La propuesta de estándares de competencia en TIC que se plantea con esta investigación, requiere de la consideración de algunos requerimientos para su implementación:

### **Cambios o adecuaciones institucionales**

Como se ha señalado con anterioridad, la propuesta se fundamenta en las políticas y reglamentos de la UNA, no obstante, se requieren acciones institucionales concretas, orientadas a materializar los cambios necesarios para que pueda llevarse a cabo un verdadero proceso de inclusión de las TIC en los distintos procesos académicos que se desarrollan, entre ellos la asesoría académica.

Es de suma importancia destacar que la EaD como se concibió en la década de los setenta ha evolucionado, entre otras cosas, gracias a las posibilidades de interacción de las herramientas tecnológicas, que ha permitido minimizar las distancias entre los actores mediante procesos comunicativos e interactivos. En el caso de la UNA incorporar las TIC y potenciar estos procesos contribuirá a disminuir los sentimientos de soledad propios del estudiantado en sistemas de EaD y por ende potenciará la permanencia, prosecución y culminación de estudios de un mayor número de estudiantes (Alfonzo, 2011; Leal, 2000; Vilorio, 2009).

Los cambios que se plantean se refieren a aspectos relacionados con:

- a) Infraestructura tecnológica. En este sentido desde el año 2009, se viene trabajando en el diseño del Subsistema de Gestión Tecnológica, el cual está prácticamente culminado a nivel de proyecto y se entregará ante los entes de decisión para su aprobación (Márquez et al., 2011). La aprobación de dicho proyecto garantizaría la toma de decisiones respecto a la dotación tanto de hardware como de software necesarios para desarrollar procesos formativos acordes con las exigencias actuales en materia de educación universitaria a distancia.
- b) Redimensión de los roles docentes que se ejercen en la UNA acordes con las exigencias de la sociedad actual. Delimitación de perfiles y estándares de competencia para cada uno de los roles docentes que se ejercen en la UNA. Asumir la presente propuesta de perfil deseable y estándares de competencia

para la asesoría académica a distancia permitiría al profesorado asesor académico mayores posibilidades de participación en los distintos procesos instruccionales. Implica un cambio de paradigma de la fragmentación del trabajo y las funciones docentes, hacia la interdisciplinariedad y la colaboración.

- c) Diversificación de los mecanismos de evaluación en el pregrado de la UNA. En el contexto actual, la concepción del aprendizaje y del conocimiento y por ende de la evaluación está enfocada en los procesos constructivos y colaborativos y cada día es más cuestionada la evaluación objetiva enfocada en resultados. Se deben propiciar diversos mecanismos e instrumentos de evaluación, que tomen en cuenta estos aspectos.

### **Carácter institucional**

Para garantizar la viabilidad de la propuesta, se requiere que la misma cuente con el aval institucional, es decir, debe ser presentada y avalada por los entes de decisión de la universidad Consejo Directivo (CD) y Consejo Superior (CS).

Por otra parte es importante contar con la participación y validación de la propuesta por las instancias vinculadas con decisiones académico organizacionales y tecnológicas. Estos entes son:

- a) Sub Programa de Diseño Académico (SDA), que tiene la responsabilidad de diseñar normas para el funcionamiento de los programas y carreras, medios, recursos, herramientas y materiales que se utilizan para el desarrollo de los procesos instruccionales, diseño curricular e instruccional y evaluación de los aprendizajes (UNA, 1996).
- b) Sub Programa de Supervisión Académica Regional (SAR), el cual tiene la responsabilidad de velar por la calidad y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje ejecutados en la UNA. Naveda (como se cita en Alfonso, 2009) señala dos áreas de acción del SAR: 1) Supervisión de los procesos académicos: materiales, ambientes y actividades de aprendizaje, evaluación del rendimiento estudiantil, asesoría académica, orientación, extensión; y 2) Desarrollo del personal Académico: concurso de oposición, curso de inducción y programa de formación y capacitación del profesorado. Según el Reglamento UNA (1996), tiene la responsabilidad de orientar, coordinar y evaluar las acciones académicas en los CL.



- c) Sub Programa de Áreas Académicas y Carreras, tiene la responsabilidad de participar en la elaboración de normas que reglamenten las carreras y programas, administrar el desarrollo de las carreras y programas académicos (UNA, 1996).
- d) Centro de Información Integrada (CIUNA), “dirige coordina y supervisa el conjunto de dependencias y funciones que corresponden al Subsistema de información” (UNA, 1996, p. 27).
- e) Centro de Recursos Múltiples (CRM), adscrito a la Secretaría de la UNA, tiene entre sus funciones, prestar apoyo a los programas de docencia, investigación y extensión. El CRM es responsable del Sistema Bibliotecario de la UNA, específicamente lo relacionado con la “organización, conservación, custodia, administración y servicio de la información histórico legal de la institución (...) responsable de las políticas de desarrollo de colecciones, servicios y recursos de información requeridos por la Universidad” (Ibarra, 2009, p. 18)
- f) Cualquier otro ente o dirección que tengan a bien instruir los organismos de decisión de la universidad.

### **Plan de formación y capacitación permanente del profesorado**

Asumir esta propuesta, requiere contemplar nuevas áreas de formación del profesorado, tanto en el curso de inducción dirigido al profesorado de reciente ingreso, como en la oferta de cursos de formación continua para el profesorado. Esta propuesta orienta acerca de la dirección en la que deben dirigirse los esfuerzos formativos del asesor académico a distancia. En este sentido se demanda la renovación del plan de formación docente de la UNA con miras a satisfacer las necesidades sociales actuales. Lo aquí planteado concuerda con lo expresado en el Reglamento General de la UNA (1996), en su artículo 98: “se establecerá un programa de formación y de recursos humanos (...) de adiestramiento en el empleo de nuevos métodos y equipos para el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia y en la elaboración de materiales didácticos novedosos” (p. 44).

1. Oferta de cursos de ampliación o diplomados. Otro aspecto de interés para la UNA como institución formadora de formadores en los niveles de pregrado y postgrado, es la creación de cursos de ampliación o diplomados dirigidos al profesorado en ejercicio y que pueden ser ofertados, además, como cursos

optativos dirigidos a los y las estudiantes de las Carreras de Educación y de los Postgrados en Educación que ofrece la UNA. Las potencialidades y experiencia de la UNA en estudios a distancia, podría ser aprovechada para proyectar a la universidad como pionera en la formación docente en competencias pedagógicas en TIC.

2. Obligatoriedad del componente docente para profesionales de otras disciplinas: la presente propuesta exige con carácter de obligatoriedad la formación en el “componente docente” a los profesionales provenientes de otras disciplinas, que prestan o aspiran prestar sus servicios en nuestra institución. Para garantizar la calidad de los procesos formativos, se requiere, que además, del amplio conocimiento, experiencia y manejo de su disciplina de estudio, el docente conozca y emplee estrategias pedagógicas fundamentadas en las teorías de la enseñanza, el aprendizaje y la modalidad de EaD.

## **12.8 Validación de la propuesta**

La validación de la propuesta de perfil y estándares de competencia, constituye una fase fundamental antes de su implementación. Según el CNU y la Comisión Nacional de Currículo (CNC) (2010), independientemente del método empleado para la formulación de perfiles de competencia, se requiere verificar su validez interna (destinatarios o usuarios) y externa (expertos, comunidad) mediante la consulta a los actores con el fin de garantizar su pertinencia.

Para Coronado (2009), la finalidad de la validación es garantizar la calidad de la propuesta, entendida, la calidad, como la coherencia entre el producto (lo que es) y sus especificaciones (lo que dice ser).

Para la elaboración del instrumento de validación hemos tomado en cuenta algunas dimensiones generales propuestas por Coronado (2009):

- Coherencia: ¿se observa congruencia entre los diversos elementos que conforman la propuesta?
- Transferibilidad: ¿la propuesta posibilita la transferencia a las distintas situaciones profesionales que pudiera afrontar el profesorado?

- Adaptabilidad: ¿es adaptable a los diferentes contextos en los que se desenvuelve el asesor académico de la UNA?

Se incorporaron además, otras dimensiones a validar, como son los principios que sustentan la propuesta:

- Integralidad: ¿se toman en cuenta diferentes ámbitos de formación del profesorado: cognitivo, práctico, actitudinal?
- Contextualización: ¿la propuesta se adapta al contexto venezolano? ¿es posible contextualizar la propuesta a las distintas regiones en que se desenvuelve el asesor académico de la UNA?
- Actualización: ¿las competencias planteadas responden a las necesidades y requerimientos actuales de los docentes?
- Interdisciplinariedad: ¿la propuesta plantea el carácter interdisciplinario subyacente a los procesos pedagógicos mediados por TIC? ¿se evidencia con claridad la importancia del abordaje interdisciplinario en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje?
- Claridad: ¿la redacción del perfil es clara y coherente? ¿los estándares responden a la estructura: verbo (en presente y tercera persona) + objeto sobre el que se desarrolla la acción + condición de idoneidad?

Tomando en cuenta los aspectos señalados, se diseñó un instrumento, el cual se envió vía correo electrónico a dos actores principales: 1) asesores académicos en ejercicio de diferentes CL (validez interna asesores/destinatarios); 2) expertos en el tema, tanto de la UNA como de otras universidades del país (validez externa).

El instrumento constó de 20 items. Se presentó una escala del 1 al 4, con la siguiente nomenclatura: 1 No está presente; 2 En cierta medida; 3 En gran medida; 4 Totalmente presente. Para lo cual se les pidió marcar con una X según considere la presencia o no de las distintas dimensiones a valorar. Se facilitaron dos columnas adicionales en caso que desearan plantear sugerencias u observaciones (ver Anexo 5).

La validación se realizó con los instrumentos devueltos debidamente cumplimentados, los cuales se terminaron de recolectar en el mes de mayo de 2014. Para el conglomerado de profesorado asesor académico se recibieron 21 instrumentos, mientras para el caso del profesorado experto se reunieron 11 instrumentos.

**a) Validación de la propuesta (Asesores académicos)**

Se presentan a continuación los resultados de la validación de la propuesta en la cual participaron asesores académicos de la UNA de distintos Centros Locales (CL), su opinión es importante pues son los destinatarios potenciales de la propuesta. En la tabla 59 se puede observar cómo estuvo constituida su participación según los CL. Como se observa, de los 23 CL, se recibió respuesta de 12 CL.

*Tabla 61.* Características del profesorado (Asesores Académicos) que validaron la propuesta

Nº Validador	Categoría académica (de menor a mayor)	Años de servicio	Carrera
	Instructor	5	Dificultades de Aprendizaje
	Instructor	5	Componente docente
	Instructor	6	Dificultades de Aprendizaje
	Instructor	6	Educación Matemática
	Instructor	7	Educación Preescolar
	Instructor	8	Dificultades de Aprendizaje
	Instructor	8	Dificultades de Aprendizaje
	Instructor	10	Educación Preescolar
	Asistente	9	Educación Integral
	Asistente	10	Educación Integral
	Asistente	10	Educación Integral
	Asistente	10	Educación Integral
	Asistente	10	Educación Integral
	Asistente	10	Dificultades de Aprendizaje
	Asistente	12	Educación Integral
	Agregado	18	Dificultades de Aprendizaje
	Agregado	20	Educación Matemática
	Agregado	18	Educación Preescolar
	Asociado	26	Dificultades de Aprendizaje
	Asociado	20	Educación Integral
	Asociado	21	Dificultades de Aprendizaje

Tabla 62. Distribución del profesorado asesor académico por Centros Locales

Centro Local	Asesores
Trujillo	2
Táchira	3
Barinas	3
Guárico	1
Mérida	3
Portuguesa	1
Lara	1
Monagas	1
Zulia	2
Metropolitano	2
Yaracuy	1
Aragua	1
Total	21

A continuación se presentan los resultados para cada una de las dimensiones medidas:

a) Indicador de calidad “Coherencia”

Ítem 1: Se observa coherencia entre el perfil deseado y los estándares de competencia propuestos.

Ítem 2: Los estándares propuestos se corresponden con cada una de las áreas de competencia: saber, hacer, ser, convivir.

Tabla 63. Distribución de frecuencias para el indicador "Coherencia"

Escala	F. Ítem 1	%	F. Ítem 2	%
1				
2			1	5%
3	6	29%	3	14%
4	15	71%	17	81%
Total	21	100%	21	100%

Para el ítem, coherencia entre el perfil y los estándares propuestos, el 71% del profesorado asesor considera que dicha dimensión se encuentra totalmente presente, un 29% cree que se encuentra presente en gran medida; luego, el 81% del profesorado estima que los estándares propuestos se corresponden con cada una de las áreas de

competencia, 14 % cree que se encuentra presente en gran medida, mientras un 5% cree que en cierta medida se haya presente la dimensión. Por los resultados se puede señalar que la propuesta es coherente.

b) Indicador de calidad “transferibilidad”:

Ítem 3: La propuesta posibilita la transferencia a las distintas situaciones profesionales que pudiera afrontar el profesorado (acompañamiento, consulta personalizada, motivacional, orientaciones sobre los materiales, informaciones generales, ayuda sobre la evaluación, atención grupal, entre otras).

Tabla 64. Distribución de frecuencias para el indicador "transferibilidad"

Escala	F. Ítem 3	%
1		
2		
3	10	48%
4	11	52%
Total	21	100%

El 52 % considera que el indicador transferibilidad se encuentra totalmente presente en la propuesta, mientras que el 48% considera que dicha dimensión se encuentra presente en gran medida. Se puede inferir que la propuesta cumple con el indicador transferibilidad.

c) Indicador de calidad “adaptabilidad”

Ítem 4: Es adaptable a los distintos contextos (Centros Locales) en que se desempeñan los asesores académicos de la UNA.

Ítem 5: Permite el abordaje de la asesoría académica tradicional cara a cara.

Ítem 6: Garantiza el uso de las tecnologías disponibles.

Tabla 65. Distribución de frecuencias para el indicador "adaptabilidad"

Escala	F. Ítem 4	%	F. Ítem 5	%	F. Ítem 6	%
1						
2			1	5%	2	10%
3	11	52%	9	43%	8	38%
4	10	48%	11	52%	11	52%
Total	21	100.00%	21	100.00%	21	100.00%

Los resultados evidencian que un 48% considera que en la propuesta se encuentra totalmente presente el indicador adaptabilidad a los distintos contextos (CL) en los que se desempeñan el profesorado asesores académicos, un 52 % cree que dicho indicador se encuentra mayormente presente.

Por otra parte, el 52% estima que la propuesta es adaptable con la asesoría cara a cara; 43% cree que en gran medida este indicador se encuentra presente, mientras que el 5% cree que en cierta medida se haya presente en la propuesta.

Finalmente, el 52% cree que en la propuesta está completamente presente la garantía del uso de las tecnologías disponibles, el 38% estima que en gran medida se haya presente, mientras un 10% cree que en cierta medida pudiera estar presente.

Se infiere por los resultados obtenidos que la propuesta se adapta al contexto, permite la asesoría cara a cara y el uso de las tecnologías disponibles, por lo tanto es adaptable.

d) Indicador de calidad “integralidad”

Ítem 7: La propuesta de perfil toma en cuenta al profesor o profesora como un ser humano integral en las áreas del conocer, hacer, ser, convivir.

Ítem 8: En la propuesta de estándares de competencia se explicitan acciones específicas para cada área de competencia: conocer, hacer, ser, convivir.

Ítem 9: Se observa equidad en el establecimiento de estándares para todas las áreas de competencia: saber – hacer – ser – convivir.

Tabla 66. Distribución de frecuencias indicador "integralidad"

Escala	F. ítem 7	%	F. ítem 8	%	F. ítem 9	%
1						
2						
3	3	14%	8	38%	7	33%
4	18	86%	13	62%	14	67%
Total	21	100.00%	21	100.00%	21	100.00%

En relación con el indicador integralidad, el 86% opina que está completamente presente en la propuesta el ser humano como una persona integral; el 14% cree que este indicador se encuentra en gran medida.

En relación con la explicitación de acciones específicas para cada área de competencia, el 62% del profesorado juzga que este indicador se encuentra completamente presente; mientras el 38% cree que se encuentra mayormente presente.

En cuanto a la equidad presente en la propuesta respecto al establecimiento de estándares para todas las áreas de competencia, el 67% piensa que este indicador se encuentra completamente presente, mientras el 33% considera que se encuentra mayormente presente.

Por los resultados expuestos se puede concluir que la propuesta tiene un carácter integral, puesto que considera al profesorado en su integralidad como un ser que sabe, actúa, es y convive; instituye acciones específicas para cada área de competencia y se observa equidad en el establecimiento de los estándares para cada área.

e) Indicador de calidad “contextualización”

Ítem 10: Las cinco dimensiones de competencia propuestas son pertinentes con la educación universitaria en Venezuela.

Ítem 11: La propuesta se adapta al contexto organizacional de la UNA.

Ítem 12: La propuesta define con claridad los roles del asesor académico en un sistema de educación a distancia como el de la UNA.

Tabla 67. Distribución de frecuencias para el indicador "contextualización"

Escala	F. Ítem 10	%	F. Ítem 11	%	F. Ítem 12	%
1			2	10%		
2	1	5%	2	10%		
3	2	10%	12	57%	6	29%
4	18	86%	5	24%	15	71%
Total	21	100%	21	100%	21	100%

Como se evidencia en la tabla 67, el 86% de las personas informantes considera que la propuesta completamente pertinente con la educación universitaria en el país; el



10% cree que es mayoritariamente pertinente, mientras un 5% piensa que es algo pertinente.

En relación con el indicador adaptación al contexto organizacional UNA, el 24% cree que este indicador se haya completamente presente; el 57% considera que está mayormente presente el indicador; 10% piensa que en cierta medida está presente; y otro 10% cree que no está presente. Esta disparidad de opinión en las respuestas coincide con la opinión de la investigadora plasmada en los requerimientos de la propuesta, se cree que es necesario replantearse la estructura organizativa de la UNA para dar respuesta eficiente a las exigencias actuales.

Finalmente, respecto a la afirmación, si en la propuesta se definen con claridad los roles de la asesoría académica, el 71% considera que se encuentra completamente esta dimensión; mientras el 29% cree que se encuentra mayormente.

En concordancia con las respuestas obtenidas se puede deducir que la propuesta se considera contextualizada con la educación universitaria de Venezuela; contextualizada con la UNA, pero con necesidad de revisión y reestructuración de la estructura UNA y contextualizada a los roles que en la actualidad debe desempeñar el profesorado que ejerce funciones de asesoría académica.

f) Indicador de calidad “actualización”

Ítem 13: Las cinco grandes competencias propuestas: comunicacionales, tecnopedagógicas, informacionales, de gestión, para el trabajo en equipo; promueve cambios en el rol del asesor académico acordes con las exigencias del contexto social actual en cuanto al uso de tecnologías.

Ítem 14: El perfil de competencias denota el carácter actual de los roles a desempeñar por el asesor académico.

Ítem 15: La propuesta orienta acerca de las necesidades de formación del profesorado.

Tabla 68. Distribución de frecuencias indicador "actualización"

Escala	F. ítem 13	%	F. ítem 14	%	F. ítem 15	%
1						
2	1	5%			2	10%
3	5	24%	4	19%	3	14%
4	15	71%	17	81%	16	76%
Total	21	100%	21	100%	21	100%

En los resultados se observa que el 71% de los respondientes considera que en los estándares propuestos se encuentra completamente presente el indicador actualización por cuanto incorpora cambios en el rol del asesor académico acordes a las exigencias actuales; el 24% considera que mayormente posee este atributo, mientras que un 5% cree que se halla presente en cierta medida.

En relación con el perfil propuesto el 81% de los informantes piensa que se halla completamente presente el carácter actual de los roles a desempeñar en la asesoría académica; mientras el 19% restante cree que se encuentra mayormente presente en el perfil dicha dimensión.

En cuanto a si la propuesta orienta acerca de las necesidades de formación del profesorado, el 76% por ciento piensa que esta dimensión se encuentra completamente presente, otro 14% estima que se halla mayormente presente, mientras 10% cree que se encuentra en cierta medida presente.

En atención a los resultados se puede evidenciar que la propuesta es actualizada tanto en los estándares planteados, como en el perfil del asesor o asesora, así como en las áreas de formación sobre las cuales da pistas.

g) Indicador de calidad “interdisciplinariedad”

Ítem 16: En la propuesta se evidencia el carácter interdisciplinario de los procesos educativos mediados por TIC.

Ítem 17: Se destaca la importancia del trabajo en equipo para la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías.

Tabla 69. Distribución de frecuencias indicador "interdisciplinariedad"

Escala	F. ítem 16	%	F. ítem 17	%
1				
2				
3	4	19%	7	33%
4	17	81%	14	67%
Total	21	100%	21	100%

El 81% de los informantes considera que en la propuesta se encuentra completamente presente el carácter interdisciplinario que debe prevalecer en los procesos educativos mediados por tecnologías; el 19% cree que en gran medida se halla presente.

En relación con la importancia del trabajo en equipo, el 67% piensa que esta dimensión se encuentra completamente presente en la propuesta; mientras el restante 33% cree que se encuentra mayormente presente.

En consecuencia puede señalarse que según el criterio de los validadores, la propuesta presenta el indicador “interdisciplinariedad”.

h) Indicador de calidad “claridad”

Ítem 18: Se definen con claridad los roles del asesor académico en el perfil de competencias.

Ítem 19: Los estándares de competencia propuestos permiten operacionalizar el perfil del asesor académico.

Ítem 20: La redacción de los estándares responde a la estructura: verbo en presente y en tercera persona + objeto sobre el que recae la acción + condición de idoneidad.

Tabla 70. Distribución de frecuencias indicador "claridad"

Escala	F. ítem 18	%	F. ítem 19	%	F. ítem 20	%
1						
2						
3	2	10%	3	14%	2	10%
4	19	90%	18	86%	19	90%
Total	21	100%	21	100%	21	100%

En lo que concierne al indicador claridad, el 90% de las personas participantes cree que en la propuesta se encuentra completamente presente esta dimensión en la definición de los roles que deben desempeñar los asesores académicos; 10% piensa que se encuentra mayormente presente.

En cuanto a la claridad de la propuesta de estándares de competencia para operacionalizar el perfil, el 86% considera que en la propuesta es clara en cuanto al modo de operacionalizar el perfil a partir de los estándares; 14% cree que se encuentra mayormente presente este indicador.

En relación con la redacción de los estándares, el 90% de los informantes opina que en la propuesta se sigue completamente la estructura planteada para la delimitación de estándares; mientras el 10% restante cree que mayormente se halla presente.

De manera que es posible concluir que la propuesta es clara tanto en la definición de los roles del perfil como en la estructura de los estándares, además es clara ya que permite comprender la forma en que se operacionaliza el perfil.

#### **b) Validación de la propuesta (Expertos)**

Se presentan a continuación los resultados de la validación de experto. Se utilizó el mismo instrumento enviado a los asesores con la finalidad de medir las mismas dimensiones.

Se recibieron 11 instrumentos debidamente cumplimentados, en la tabla 68 se muestra como estuvo conformado el grupo de expertos que sirvió para la validación; en relación con los expertos de la UNA, las personas participantes son docentes con gran experiencia en la UNA demostrable a través de los años de servicio, además son profesionales que han ocupado y ocupan cargos de importancia en diversas direcciones y coordinaciones de la universidad en el Nivel Central:

Tabla 71. Conformación del grupo de validadores (Expertos)

Universidad	Años de Servicio	Total
	20	
	27	
UNA (Nivel Central)	18	
	20	7
	15	
	25	
	25	
UCV	18	1
UC	25	1
ULA	15	1
LUZ	25	1
<b>Total</b>		<b>11</b>

A continuación se exponen los resultados de la validación realizada por las personas expertas:

a) Indicador de calidad “Coherencia”

Tabla 72. Distribución de frecuencia indicador coherencia

Escala	F. ítem 1	%	F. ítem 2	%
1				
2			1	9%
3	1	9%		
4	10	91%	10	91%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Para el 91% de las personas expertas la coherencia entre el perfil y los estándares se encuentra completamente en la propuesta; un 9% cree que se encuentra mayormente presente. De igual manera el 91% considera que los estándares se corresponden con cada una de las áreas de competencia: saber, hacer, ser, convivir; mientras un 9% cree que en alguna manera este indicador está presente.

Por los resultados se puede concluir que según los expertos la propuesta es coherente.

b) Indicador de calidad “transferibilidad”

Tabla 73. Distribución de frecuencias indicador transferibilidad

Escala	F. ítem 3	%
1	1	9%
2	1	9%
3	3	27%
4	6	55%
Total	11	100%

Para el caso del indicador transferibilidad, se evidencia disparidad de opiniones, no obstante el 55% de los validadores cree que este indicador se encuentra completamente presente en la propuesta, un 27% cree que mayormente se encuentra presente; mientras que un 9% cree que en alguna medida está presente, y otro 9% cree que este indicador no está presente.

A pesar de la variedad de opiniones, la mayoría de las personas expertas, el 82% de los validadores se ubica en completamente presente y mayormente presente, por lo que se puede señalar que la propuesta permite la transferibilidad a las distintas situaciones profesionales que pudiera afrontar el profesorado.

c) Indicador de calidad “adaptabilidad”

Tabla 74. Distribución de frecuencias indicador adaptabilidad

Escala	F. Ítem 4	%	F. Ítem 5	%	F. Ítem 6	%
1	1	9%			1	9%
2	1	9%	1	9%		
3			1	9%	1	9%
4	9	82%	9	82%	9	82%
Total	11	100%	11	100.00%	11	100%

Para el 82% de los participantes, en la propuesta se encuentra completamente el indicador adaptabilidad a los distintos contextos o Centros Locales de la UNA, mientras para un 9% de algún modo se encuentra presente y para otro 9% no se encuentra presente.

En relación a si la propuesta permite el abordaje de la asesoría cara a cara, el 82% cree que esta dimensión se encuentra completamente presente, 9% mayormente presente y otro 9% en alguna medida presente.

Respecto a si la propuesta garantiza el uso de las tecnologías disponibles, 82% cree que completamente se encuentra presente este indicador, 9% cree que mayormente presente, y un 9 % cree que no se halla presente.

De acuerdo a los resultados se puede evidenciar que los expertos estiman que la propuesta es adaptable.

d) Indicador de calidad “integralidad”

Tabla 75. Distribución de frecuencias indicador integralidad

Escala	F. Ítem 7	%	F. Ítem 8	%	F. ítem 9	%
1						
2					1	9%
3	1	9%	3	27%	1	9%
4	10	91%	8	73%	9	82%
Total	11	100.00%	11	100%	11	100%

Para los items que conforman el indicador integralidad, en primer lugar el 91% de los respondientes cree que se encuentra completamente presente en el perfil, la visión del profesor o profesora como un ser humano integral; mientras que un 9% piensa que se encuentra mayormente presente.

En relación con la afirmación, si en la propuesta de estándares de competencia se explicitan acciones específicas para cada área de competencia: saber-hacer-ser y convivir, 73% cree que se encuentra completamente presente, mientras un 27% cree que se halla mayormente presente.

Finalmente respecto a la afirmación, si se encuentra equidad en el establecimiento de estándares para cada área de competencia, el 82% estima que se encuentra completamente presente, 9% cree que se encuentra mayormente presente y otro 9% piensa que en alguna medida se halla presente.

Por los resultados expuestos se puede inferir que la propuesta tiene un carácter integral en la concepción del profesorado y en la determinación tanto del perfil como de los estándares de competencia.

e) Indicador de calidad “contextualización”

Tabla 76. Distribución de frecuencias indicador contextualización

Escala	F. ítem 10	%	F. ítem 11	%	F. ítem 12	%
1					1	9%
2						
3	1	9%	2	18%	1	9%
4	10	91%	9	82%	9	82%
Total	11	100%	11	100%	11	100%

Para el indicador contextualización, el 91% de los participantes cree que la propuesta es completamente pertinente con la educación universitaria en Venezuela, un 9% cree que esta dimensión se encuentra mayormente presente. En relación con la adaptación de la propuesta al contexto de la UNA un 82% de los informantes creen que este indicador se encuentra completamente presente, mientras que un 18% piensa que se halla mayormente presente. Finalmente en relación a si la propuesta define con claridad los roles que deben desempeñarse en la asesoría académica el 82% cree que se encuentra completamente esta dimensión, mientras que 9% piensa que se halla mayormente y otro 9% estima que no se encuentra presente.

De los resultados expuestos se puede expresar que la propuesta es contextualizada tanto al contexto venezolano, como a la UNA y al rol del asesor. Cabe destacar que para este indicador los validadores realizaron algunos comentarios, los cuales se presentan más adelante.

f) Indicador de calidad “actualización”

Tabla 77. Distribución de frecuencias indicador actualización

Escala	F. Item 13	%	F. Item 14	%	F. Item 15	%
1						
2						
3	2	18%	1	9%	1	9%
4	9	82%	10	91%	10	91%
Total	11	100%	11	100%	11	100%

En primer lugar, ante la afirmación si las competencias propuestas promueven cambios en los roles a desempeñar en la asesoría académica el 82% de los validadores



creen que este indicador se halla completamente presente, mientras 18% considera que se encuentra mayormente presente.

En relación a la afirmación: el perfil de competencias denota el carácter actual de los roles a desempeñar por el asesor académico”, el 91% de los informantes cree que este indicador se encuentra completamente presente; mientras que un 9% cree que se halla mayormente presente.

Respecto a si la propuesta orienta acerca de las necesidades de formación, 91% cree que la propuesta lo hace completamente, mientras el 9% cree que mayormente.

Por lo expuesto se puede concluir que la propuesta es actualizada.

g) Indicador de calidad “interdisciplinariedad”

Tabla 78. Distribución de frecuencias indicador interdisciplinariedad

Escala	F. ítem 16	%	F. ítem 17	%
1				
2	1	9%		
3			2	18%
4	10	91%	9	82%
Total	11	100%	11	100%

Para el indicador interdisciplinariedad, el 91% de los validadores estima que se evidencia completamente el carácter interdisciplinario de la propuesta; 9% cree que se encuentra algo presente; en cuanto a si en la propuesta se destaca el trabajo en equipo el 82% cree que se halla completamente presente, mientras el 18% cree que se encuentra mayormente presente. Por lo expuesto se concluye que la propuesta promueve la interdisciplinariedad.

h) Indicador de calidad “claridad”

Tabla 79. Distribución de frecuencias indicador claridad

Escala	F. ítem 18	%	F. ítem 19	%	F. ítem 20	%
1						
2			2	18%		
3						
4	11	100%	9	82%	11	100%
Total	11	100%	11	100%	11	100%

El 100% de los validadores cree que en la propuesta se definen con claridad los roles del asesor académico; el 82% cree que los estándares permiten operacionalizar el perfil, mientras que el 18% cree que en alguna medida lo hace. Respecto a si la redacción de los estándares responde a la estructura planteada, el 100% señala que se encuentra completamente presente. Por los resultados se puede concluir que la propuesta es clara.

A continuación se presentan algunas sugerencias aportadas tanto por los asesores y asesoras como por los expertos, las mismas se presentarán en relación con cada indicador. Cabe señalar que la mayoría de los y las participantes no hizo comentarios adicionales a la propuesta, se recibieron mensajes de felicitaciones y de complacencia sobre todo de parte de los posibles destinatarios de la propuesta (asesores académicos), quienes consideran sumamente necesaria una transformación del rol dados los cambios actuales de la sociedad.

Tabla 80. Observaciones y sugerencias aportadas en el proceso de validación

INDICADOR	OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS
Coherencia	El ser no se encuentra tan desarrollado como las demás áreas (Experto UNA).
Contextualización	Se requiere adaptar el contexto UNA a las nuevas realidades (Asesor)
	Es complejo plantearse una propuesta así en una universidad en la cual territorialmente cada centro es distinto (Experto UNA). Marcado paradigma presencial (Asesora)
Transferibilidad	Es complejo decir si es transferible dadas las múltiples situaciones que se pueden presentar en la Asesoría Académica (Asesor) En la aplicación de la propuesta se puede ir validando o verificando la transferibilidad (Asesor).
Interdisciplinariedad	Este aspecto debe fomentarse a través de la formación permanente (Asesor).
Adaptabilidad	Mencionar explícitamente la asesoría cara a cara en las competencias de gestión (Asesor) Los recursos para hacerla posible dependen de los entes de gobierno nacional (Experto UNA).
Integralidad	En lugar de equidad utilizar la palabra equilibrio en las distintas áreas de competencia (Experto UNA). Una persona cree que se debe fortalecer el "ser" a lo largo de

	toda la propuesta (Experto UNA).
Actualización	Debido a que se proponen nuevos roles en la asesoría académica se requiere que al profesorado se le proporcione la formación necesaria (Asesor) Pareciera que la propuesta implica cambios en los demás roles docentes en la UNA (Experto UNA).
Claridad	Es importante definir cada uno de los roles a ejecutar en la asesoría académica, no solo mencionarlos en el perfil. (Experto UCV)

En relación con las sugerencias planteadas en la tabla 80, conviene aclarar lo siguiente:

- Efectivamente, los rasgos del ser suelen presentarse en menor cantidad que los del conocer y el hacer en casi todas las propuestas de estándares, sobre todo porque generalmente son los mismos para todas las áreas de competencia, implican el hecho de que la persona actúe de manera responsable, ética, con sensibilidad, respeto por el otro, capacidad de trabajar en equipo entre otras. No obstante, en atención a las sugerencias se han incorporado nuevos estándares en el área de saber ser y saber convivir, con el objeto de dar mayor equilibrio a la propuesta.
- Definitivamente la autora de la investigación está clara respecto a las dificultades que el contexto organizacional de la UNA presenta para la aplicación de esta propuesta, la cual requiere cambios organizacionales; menos centralización y mayores posibilidades para la toma de decisiones en los centros locales. No obstante, no se considera un obstáculo, al contrario la propuesta permite comprender la urgente necesidad, que tiene la UNA, respecto a las transformaciones que deben generarse en su seno, para continuar siendo pertinente socialmente.
- A lo largo de toda la investigación y en la propuesta se hace mención constante a la importancia de la contextualización, la propuesta no es limitativa, no coloca barreras respecto al tipo de tecnologías que deben emplearse, ni presenta modos de actuar cerrados. Al contrario, es una propuesta flexible y abierta, exhorta a emplear las tecnologías existentes en cada lugar de acuerdo, precisamente, a las posibilidades de acceso de cada centro.

- En cuanto a la transferibilidad a las distintas situaciones, es posible ir comprobando como señala una de las validadoras a medida que se va aplicando, de este modo se podrían ir realizando los ajustes pertinentes. El papel de los asesores en este aspecto es fundamental, el feed back que estos puedan generar, las sugerencias y las propuestas una vez asumidos los estándares.
- La formación permanente es un tema que se evidencia en varias oportunidades por parte tanto de los asesores como de los expertos. Las tecnologías cambian muy rápido por eso la formación debe plantearse como continua, orientada a procesos y estrategias pedagógicas, más que a aspectos meramente tecnológicos; este aspecto se desarrolló ampliamente en la investigación.
- Se evidencia un poco la resistencia al cambio en algunos asesores y expertos UNA, quienes defienden cuestiones como el hecho de mencionar explícitamente la asesoría presencial cara a cara y el señalamiento de hay un marcado paradigma presencial. La propuesta en ningún caso pretende convertir a la UNA en una universidad virtual, ni una universidad presencial; tampoco plantea en ningún lugar eliminar la asesoría cara a cara, al contrario, da lugar a ampliar el abanico de opciones para la asesoría académica. En la investigación se profundizó ampliamente acerca de la evolución de la EaD y como vienen confluyendo las modalidades a través de las posibilidades que brindan las tecnologías. En el pasado la distancia y la poca interacción era obligatoria por la falta de mecanismos para lograrla y constituían debilidades del sistema a distancia. En relación a la sugerencia de mencionar la asesoría cara a cara de manera explícita, se considera pertinente hacerlo, para evitar sesgos de interpretación que hagan creer al estudiantado o al profesorado que se elimina la asesoría presencial o que avanzamos hacia la virtualización.
- En cuanto a la integralidad, los items estaban orientados a señalar la presencia de equidad entre las diferentes áreas de competencia. Un experto UNA, sugiere cambiar la palabra equidad por equilibrio, lo cual se considera altamente pertinente.
- Aunque la propuesta está orientada a la definición del perfil y estándares de competencia para la asesoría académica, definitivamente orienta o sugiere que

deben generarse cambios en los demás roles docentes como bien lo evidenció un experto UNA. No obstante, supera los límites de esta propuesta.

- Un experto externo señala la necesidad de definir cada uno de los roles planteados en el perfil, lo cual se considera pertinente para una mejor comprensión del perfil y de los roles específicos a desempeñar.

## **12.9 Factibilidad de la propuesta**

La factibilidad está relacionada con la consideración de las posibilidades reales de implementación de la propuesta. Para el análisis de factibilidad se asumieron las dimensiones propuestas por Pizano (2010), las cuales se exponen a continuación y que son determinantes para garantizar la viabilidad de la propuesta:

### **Factibilidad institucional**

Referida a dimensiones institucionales que pudieran favorecer o entorpecer la implementación de la propuesta. En este sentido se analizaron dos variables:

a) Rasgos organizacionales. En el apartado de contextualización de la investigación se realizó una exposición exhaustiva de la organización y funcionamiento de la UNA, quedando en evidencia la rigidez de la estructura y la centralización en la toma de decisiones. Estos dos aspectos podrían incidir en forma desfavorable. Los validadores de la propuesta coinciden en este sentido, al señalar que es necesario flexibilizar los procesos de la UNA que permitan introducir las transformaciones necesarias para implementar una propuesta de esta naturaleza. Cabe destacar además, que el carácter institucional es fundamental para lograr verdaderos adelantos en materia de desarrollo de competencias tecnológicas del profesorado. En este orden de ideas se plantean las siguientes consideraciones:

- Como se planteó en el apartado de “Requerimientos de la propuesta”, se hace necesario que los órganos de decisión de la institución, asuman la necesidad de redimensionar los roles docentes en función de dar respuesta a las exigencias sociales actuales.
- Diversos estudios realizados por el profesorado, dan cuenta de la urgente necesidad de asumir cambios en los procesos instruccionales a través de la incorporación de las TIC.

- Existe la factibilidad de presentar la propuesta a las distintas instancias involucradas para su validación y posterior presentación ante los entes de decisión.
- La propuesta ha sido revisada por la instancia de Supervisión Académica Regional y su valoración ha sido positiva, de hecho se ha pedido a la investigadora, desarrollar un curso en línea en el área de “facilitación de aprendizajes mediante Moodle” en el contexto del programa de formación del profesorado. Cabe señalar que se realizó un primer bosquejo del curso y se presentó (ver anexo 6); así mismo se nos otorgó un espacio en la plataforma Moodle de la UNA para el montaje de dicho curso (ver anexo 7).

b) Políticas institucionales (PI). Es viable desde el punto de vista de las Políticas Institucionales (PI) (2008-2013) específicamente en lo referente a:

- La primera PI está orientada al desarrollo de la docencia. Toca aspectos relativos a la redimensión del servicio de asesoría académica a través del “uso de estrategias tanto presenciales como a distancia y con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación” (UNA, 2009)
- Se plantea en esta Política de docencia el desarrollo de un Programa de Inducción para el personal que ingrese a la UNA sobre aspectos sustantivos de la EaD y las tareas propias de su rol.
- El tema atinente con el desarrollo tecnológico ocupa el segundo lugar en prioridad en las PI.
- Las PI plantean en el numeral 2.1 el fomento y consolidación de la cultura de innovación y cambio organizacional con la finalidad de mantenerse actualizada como institución a distancia y en la incorporación apropiada de las tecnologías.
- El numeral 2.2 plantea la consolidación de la plataforma de infraestructura tecnológica requerida para las funciones docentes.
- En el numeral 2.3 se señala la diversificación en la “producción y uso de medios tecnológicos con la finalidad de ampliar la cobertura del servicio

académico prestado por la UNA y de enriquecer los procesos formativos del estudiante” (p.25).

- Según el numeral 2.4, se impulsará entre los miembros de la comunidad universitaria, el acceso y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, con el objeto de mejorar la calidad del servicio educativo.
- Finalmente el numeral 2.5 se refiere a la concreción de alianzas institucionales para universalizar el acceso a la información a los y las estudiantes y a todos los miembros de la comunidad universitaria.

### **Factibilidad legal**

La propuesta es legalmente factible por cuanto se sustenta en el marco legal venezolano, Constitución Nacional, legislación educativa, Reglamentos y Normativas institucionales; Tal y como se expuso en el apartado de fundamentación legal

### **Factibilidad operativa**

En este aspecto nos referimos a la viabilidad técnica en dos líneas:

a) Infraestructura tecnológica tanto de hardware como de software. De acuerdo con el informe técnico sobre el estatus funcional de la plataforma tecnológica en los CL de la UNA, presentado por la Oficina de Planificación y Evaluación Institucional (Núñez et al., 2010), se tiene que:

- La UNA a nivel nacional, cuenta con 44 laboratorios de computación del Convenio Alma Mater – UNA; 12 laboratorios iniciales de la UNA y 2 laboratorios producto de otros convenios; en total 58 laboratorios de computación.
- Los laboratorios se encuentran en 48 dependencias (Centros locales CL, Unidades de Apoyo UA y Centros de inscripción y aplicación de pruebas CIAP) están equipados con 504 computadoras.
- En relación con la conexión de los laboratorios, un total de 91.7% posee conexión a través de ABA de CANTV.
- Todos los CL cuentan con conexión a internet.

- En todos los CL se cuenta con una plataforma tecnológica que puede considerarse funcional.
- Los 20 CL que facilitaron información cuentan en total con 760 computadoras conectadas y 108 desconectados. Los equipos se encuentran ubicados en los laboratorios, unidades administrativas y académicas.
- Como aspectos a mejorar se señalan: conexión a internet y actualización de equipos. Según los autores, estos puntos podrían solventarse con la ejecución de acciones concretas y masivas orientadas a implementación de las Políticas Institucionales (2008-2013), sobre el desarrollo tecnológico de la UNA.
- La UNA posee un Sistema de Gestión de Aprendizajes para el nivel de postgrado (Moodle), lo que implica una experiencia previa para la facilitación de aprendizajes en línea.
- A pesar de lo planteado en el Informe de seguimiento de la OPEI, los equipos son insuficientes para garantizar que todos los asesores académicos tengan a su disposición un computador.
- A través de alianzas institucionales y participación en proyectos con el Ministerio de Ciencia y Tecnología es posible lograr la adquisición de equipos; este tipo de experiencias se han realizado satisfactoriamente, tanto en el NC como en algunos CL.
- La UNA cuenta con una dirección de Medios Audiovisuales en el Nivel Central, con un recurso humano altamente capacitado y equipos de alta calidad, avalado por una experiencia de tres décadas en la generación de contenidos en formatos de audio y video.
- Existe una dirección de Recursos Múltiples como apoyo para la organización, custodia y manejo de la información. Con un sistema bibliotecario en línea el cual permite el acceso al catálogo disponible en todos los CL y en el NC.
- Desde el año 2009 se viene generando el proyecto denominado “Propuesta de diseño del Subsistema de Gestión tecnológica de la UNA”,



el cual aún está lejos de concretarse, pero que tiene gran importancia debido a que es generado desde las mismas instancias de decisión de la universidad, evidenciándose la relevancia de las decisiones relacionadas con las tecnologías en la UNA (OPEI, 2009).

b) Recursos humanos del área de tecnología. Los datos que se presentan se extrajeron del Informe de seguimiento de la OPEI (Núñez et al., 2010):

- De los veintidós CL que conforman la UNA, 20 poseen un jefe en computación.
- 21 analistas de programación de sistemas, repartidos en 17 CL y 2 con 2 analistas cada uno (Monagas y Táchira), 3 Centros no cuentan con este personal (Amazonas, Delta Amacuro y Guárico).
- 53 técnicos de recursos de informática para todos los CL.
- 7 académicos contratados como asesores para atender los laboratorios.

### **Factibilidad económica**

Desde el punto de vista económico, aunque para asumir la propuesta no se requiere necesariamente de una inversión previa, porque como se ha señalado en los aspectos relacionados con el desarrollo tecnológico de la UNA, se cuenta con algunos espacios, equipos y personal en todos los CL; se tiene acceso a internet y la plataforma de gestión de aprendizaje (Moodle), la cual está alojada en los servidores de la UNA ubicados en el Nivel Central en la ciudad de Caracas.

No obstante, a fin de garantizar la innovación y continuidad que la apropiación de las tecnologías exige, se requiere a mediano y largo plazo, la generación de acciones desde los entes de decisión de la universidad para garantizar la dotación de equipos al profesorado, de manera que es una acción institucional que supera los alcances de esta propuesta.

Cabe destacar que por ser una universidad pública los recursos provienen del Estado, por lo que debe incluirse en el presupuesto de la universidad lo relativo a la adquisición de equipos, partiendo de un análisis minucioso de los requerimientos en todos los Centros Locales.

Otra vía para la dotación de equipos es a través de organismos públicos o privados, de hecho algunos CL y algunas instancias en el Nivel Central han adquirido dotación a través de estos mecanismos.

### **Factibilidad social**

La factibilidad social según la autora en referencia se refiere a la vinculación de la propuesta con las necesidades e intereses de los destinatarios, en este sentido, es posible señalar que la propuesta es socialmente factible, dados los resultados arrojados en el proceso de diagnóstico inicial. Según estos datos, el profesorado requiere desarrollar un conjunto de competencias para asumir de manera eficiente y pertinente con el entorno social actual su rol en la asesoría académica.

El análisis cruzado de fuentes: ponencias, expertos y documentos, permitió verificar la necesidad de desarrollar una propuesta que orientará nuevas dimensiones de acción del profesorado, nuevos roles a ejercer y la delimitación de competencias.

Por otra parte, es socialmente factible ya que es una transformación requerida no solo al conglomerado constituido por el profesorado, sino por las exigencias sociales en relación con la forma actual de entender el conocimiento, la información y las prácticas pedagógicas.

## **12.10 Necesidades de formación señaladas por la propuesta**

Todo este esfuerzo investigativo ha permitido presentar una propuesta coherente con las necesidades contextuales de adaptación de la figura del profesorado asesor académico a los nuevos requerimientos y exigencias de la sociedad actual. Pero además, es posible evidenciar algunas áreas de formación hacia las cuales dirigir los esfuerzos formativos.

Es importante señalar que estas necesidades de formación que se presentan a continuación no son camisas de fuerza, son más bien puntos de referencia que pueden ampliarse y modificarse de acuerdo con las necesidades de los distintos contextos en que se desempeña el profesorado.

El interés particular de la propuesta está orientado hacia las competencias y los procesos que estas implican, comunicacionales, informacionales, gerenciales, tecnológicos, pedagógicos y colaborativos; más que en las herramientas tecnológicas,

per se, de allí que los recursos planteados en la tabla, fungen a manera de ejemplo, pero en ningún caso son requerimientos obligatorios de la propuesta, pues se parte de la consideración de las posibilidades reales del entorno al momento de la toma de decisiones.

Como se observa en la tabla 81, son variadas las necesidades de formación que aporta la propuesta, algunas específicas para cada dimensión de competencias, otras comunes a varias o a todas las dimensiones, como es el caso de la ofimática de escritorio y en línea, las redes sociales, las habilidades comunicativas.

Tabla 81. Necesidades de formación derivadas de la propuesta

Competencias	Áreas de formación
Comunicacionales	Redacción
	Manejo de habilidades personales para la comunicación
	Herramientas tecnológicas para generar espacios comunicativos e interactivos (correo electrónico, redes sociales, chat, foros, video conferencia, wiziq)
	Moderación de espacios mediados de aprendizaje que promuevan la comunicación y participación
Tecnopedagógicas	Elaboración de manuales, protocolos, net etiquetas, para la comunicación mediada por tecnologías
	Componente docente para los profesionales de disciplinas distintas a la educación.
	Teorías de la Educación a Distancia.
	Ofimática de escritorio y en línea
	Bases de datos
	Creación y mantenimiento de blogs y páginas web
	Facilitación de aprendizajes mediante Moodle
	Creación de objetos de aprendizaje
	Estrategias y actividades para mediar aprendizajes a través de tecnologías (mapas conceptuales, estudio de casos, wiki, webinar, webquest, preguntas inteligentes, entre otras)
	Informacionales
Uso y organización de marcadores locales y en la nube	
Habilidades para la investigación	
Manejo ético de la información (Normas de citación)	
Licenciamiento de contenido	
Generación de objetos de aprendizaje	
Creación y distribución de videos (Movie maker, Camtasia)	
Creación y distribución de podcast (Audacity, ivoox,	

Competencias	Áreas de formación
	<p>poderato.com, entre otros)</p> <p>Herramientas y aplicaciones para publicar contenidos en diferentes formatos: audio, video, imágenes (slideshare, youtube, Prezi, Present me, Issuu, entre otros)</p> <p>Creación de tutoriales (Screenr, CamStudio, Camtasia, Webinaria, entre otros)</p> <p>Creación de cuestionarios para recolectar información (E-encuestas, Survey Monkey, Google doc, Moodle, entre otros)</p> <p>Uso de redes sociales</p> <p>Herramientas en la nube para trabajar colaborativamente (Dropbox, Google drive)</p>
Gestión	<p>Habilidades gerenciales (planificación, organización dirección y evaluación)</p> <p>Habilidades personales para la resolución de conflictos</p> <p>Liderazgo</p> <p>Comunicación eficaz</p> <p>Herramientas web para generar cuestionarios de evaluación de la acción docente (E-encuestas, Survey Monkey, Google doc, Moodle)</p> <p>Redes sociales</p>
Trabajo en equipo	<p>Habilidades para la comunicación</p> <p>Resolución de conflictos</p> <p>Elaboración de Proyectos</p> <p>Redes Sociales</p> <p>Participación en grupos profesionales (Linkedin, blogs, grupos de investigación, redes sociales, entre otros)</p>

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones producto de todo el proceso investigativo llevado a cabo, se señalan las limitaciones evidenciadas durante el desarrollo del estudio; así como las necesidades de investigación futura que emergieron.



## CONCLUSIONES

Las TIC fantásticamente han puesto en crisis los modelos educativos lineales y han logrado una multidireccionalidad protagónica (Fainholc, 2012)

En primer lugar es conveniente aclarar que un estudio interpretativo como el realizado y presentado en este informe, no tiene la finalidad de presentar conclusiones generalizables a todos los contextos derivadas de los hallazgos interpretativos. Sin embargo, la propuesta puede ser susceptible de emplearse en entornos similares, previo proceso de análisis y adaptación.

En segundo lugar, debido al carácter cambiante de las dinámicas sociales, entre ellas la educativa, este estudio no pretende ser la panacea, ni la palabra final, respecto al tema de las competencias docentes para el uso de las TIC, muy por el contrario, es apenas una arista, un pequeño aporte que requiere ser abordado en otros momentos y revisado desde otras perspectivas. Los hallazgos, propuestas y conclusiones aquí planteadas no son verdades definitivas, son el retrato de las actuaciones e ideas de un grupo de profesionales de la educación (casos específicos) en relación con un tema particular.

Hechas las consideraciones anteriores, una primera deducción de carácter general a la que se ha llegado, es que, en todas las decisiones respecto a las innovaciones y transformaciones que se requieren adelantar para adecuar las instituciones educativas a las exigencias sociales en materia de tecnología, debe prevalecer el carácter pedagógico y didáctico sobre lo meramente tecnológico. Tener más y mejores tecnologías no implica necesariamente progresos en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, ni siquiera implica cambio en las prácticas, ya que se observa en muchos casos que se sigue haciendo lo mismo de antes pero con tecnologías.

Debido a que este fue un estudio eminentemente interpretativo, en el informe abundan los hallazgos y las conclusiones, de manera que en este apartado se expondrán epílogos en función de las preguntas y objetivos de investigación planteados al principio de la investigación:

En la fase diagnóstica, se evidenció que el profesorado del área de educación posee algunas competencias para el uso de las TIC en su práctica académica; a su vez se demostró que los asesores/as académicos/as requieren formación específica en aspectos relacionados con: uso de Excel, creación y manejo de bases de datos, uso de la plataforma Moodle, creación y uso de protocolos para moderar espacios virtuales de aprendizaje, creación de blogs y páginas web, ofimática en línea, usos pedagógicos de herramientas web (actividades y estrategias), manejo ético de la información.

Las necesidades de formación requieren ser abordadas desde la perspectiva de la formación permanente o a lo largo de toda la vida. Si bien hoy se evidencian estas debilidades o necesidades, en otro momento, dado el carácter cambiante de las tecnologías, podría requerirse formación específica en otros aspectos, por lo cual se deben generar mecanismos para el diagnóstico permanente de necesidades de formación.

En relación con la aplicación del instrumento de Cabero, Llorente et al. (2010), se concluyó que las siete competencias propuestas por los autores: 1) técnicas, 2) pedagógicas, 3) sociales, éticas y legales, 4) comunicacionales, 5) de gestión y organización escolar, 6) de desarrollo profesional, y 7) relacionadas con la aplicación de las TIC en la Universidad de procedencia del profesorado, se encuentran presentes en el análisis interpretativo de las ponencias y entrevistas, lo cual permite validar la pertinencia de las dimensiones propuestas por los autores.

No obstante, mediante el análisis interpretativo, se evidenció que el profesorado (ponentes e informantes claves) hacían énfasis en algunos aspectos, más que en otros. Lo que conlleva a establecer cinco competencias claves o esenciales. Cabe destacar, sin embargo, que las siete dimensiones propuestas por Cabero, Llorente et al. (2010), se hallan presentes dentro de nuestra propuesta como se verá a continuación:

1. Tecnopedagógicas, esta denominación responde al acento puesto en el carácter pedagógico que debe prevalecer, ya que no se requieren herramientas tecnológicas, per se, sino como apoyo para el desarrollo de procesos pedagógicos. Aquí se incluye el desarrollo profesional como un deber compartido entre el docente (autoformación) y la institución a la que pertenece. La dimensión, aplicación de las TIC en la universidad puede ser claramente incorporada en esta competencia.

2. Comunicacionales.
3. Informacionales, es una competencia que emergió dada la alusión constante del profesorado respecto al manejo de la información y la gestión de contenidos; se considera que hablar de competencias informacionales es más abarcador que hablar de competencias sociales, éticas y legales propuesta por los autores, ya que se incluye el manejo de las información, la capacidad de buscar, seleccionar, organizar, divulgar y producir información, pero además al manejo ético de la misma.
4. De gestión.
5. Trabajo en equipo. Resultó un aspecto de gran importancia destacado por los informantes en el cual se incluye el trabajo colaborativo, la cooperación, el trabajo en grupos, redes y comunidades de aprendizaje y el respeto por las ideas de los demás.

Con relación a la pregunta ¿cuáles son las competencias que debe poseer el profesorado (asesor académico) para el uso pedagógico de las TIC? se considera pertinente señalar las siguientes consideraciones finales:

Se destaca la importancia de los procesos a desarrollar, más que las tecnologías en sí mismas. Para abordar de manera eficiente y pertinente los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, se evidenció que los docentes hacen énfasis particular en los procesos comunicativos, colaborativos, participativos y de construcción social de saberes. Lo cual exige al profesorado el conocimiento y manejo de un conjunto de herramientas y recursos tecnológicos que contribuyan a promover dichos procesos.

La importancia del contexto es fundamental. Ante la pregunta ¿qué tecnologías emplear? se debe considerar la región en la que se encuentra el estudiantado, las posibilidades de acceso y conexión a internet, las características del sistema y del estudiantado a distancia, las características de las asignaturas. El profesorado (asesor académico), debe desarrollar la capacidad de tomar las decisiones más pertinentes en este sentido.

El uso adecuado de las tecnologías permite mejorar aspectos tradicionalmente controvertidos de la educación a distancia: posibilidades de respuestas más oportunas al estudiantado, facilidades para la entrega de materiales y recursos, acceso a información



complementaria para la profundización de los contenidos en diversidad de formatos, entre otros.

El papel del profesorado como guía y acompañante de los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental, estudiar a distancia no es sinónimo de estar solo, o a la deriva. Por el contrario, la educación a distancia requiere un fuerte sistema de acompañamiento que permita al estudiantado, abordar su propio proceso de aprendizaje, con una presencia docente oportuna y eficiente, ya sea cara a cara o mediada por tecnologías.

Otra importante conclusión, derivada del estudio es la relacionada con la importancia del uso adecuado del lenguaje en el desarrollo de la asesoría académica. El lenguaje oral y escrito es el vehículo a través del cual se llega al estudiantado, se refuerzan ideas, se aclaran dudas, se establecen canales de comunicación eficaz. El lenguaje es además un importante medio para establecer relaciones afectivas y motivacionales con el estudiantado.

El trabajo en equipo es otro aspecto destacado en la investigación, ya no se trata sólo de propiciar en el estudiantado el trabajo en equipo, sino que el profesorado debe aprender a trabajar en equipos interdisciplinarios con sus pares. Trabajar con otros genera la posibilidad de cuestionar y mejorar las propias prácticas y además es una poderosa estrategia para validar las actuaciones, sistematizar y probar buenas prácticas y generar conocimientos.

Respecto a la pregunta ¿qué rasgos debería incluir un perfil de competencias para el profesorado (asesor académico) de la UNA? debemos señalar que tal y como se planteaba al principio de la investigación, resulta difícil comprender cuál es el rol del profesorado debido a la cantidad de roles y funciones que con la incorporación de las TIC se le asignan. Al delimitar un conjunto de competencias claves enfocadas hacia procesos, se posibilitó la definición del perfil del profesorado (asesor académico) en función de esos procesos, lo que conlleva a plantear roles amplios, abarcadores en lugar de grandes listados de tareas.

Para el profesorado (ponentes e informantes claves) es claro que no se trata solo de desarrollar conocimientos y habilidades (saber y hacer), se trata de tomar en cuenta a la persona de manera integral. En este sentido, contar con más conocimientos y habilidades y más tecnologías no garantizan el éxito si no se desarrolla la acción

docente desde los cuatro pilares de la educación propuestos en el informe Delors (1996) saber, hacer, ser y convivir.

Aunque mucho se ha hablado del cambio en los roles docentes, al final de todo el trabajo investigativo se pudiera concluir que los roles tradicionales de docencia, investigación y extensión no han cambiado, siguen siendo funciones trascendentales de la institución universitaria y del profesorado. Lo que ha cambiado es la forma de ejercer esos roles, los medios y estrategias para desarrollarlos y la percepción social de lo que es enseñar, aprender, investigar y vincularse con la sociedad. El rol de gerente del hecho educativo viene a tomar un papel de gran importancia al trascender del burocrático manejo de papeles hacia un rol activo de liderazgo, participación, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Los estándares de competencia propuestos, son puntos de referencia, señalan el camino, pero en ningún caso deben considerarse como camisas de fuerza, asumimos los planteamientos del Proyecto DeSeCo en ese sentido. Se espera que este grano de arena contribuya a una mejor comprensión de la labor docente en un escenario tan complejo como el que se plantea hoy al profesorado.

Otra conclusión producto de todo este trabajo investigativo, es que la comprensión que tiene la sociedad acerca de lo que es la educación ha cambiado. En los escenarios presenciales cada vez se emplean con mayor frecuencia métodos y estrategias de mediación o reforzamiento propias de la educación a distancia y en educación a distancia, estas distancias entre estudiantado y profesorado son cada vez menores; aun cuando geográfica y temporalmente se encuentren distantes, la presencia e interacción profesorado – estudiantado y del estudiantado entre sí, se posibilita gracias a la mediación tecnológica.

Finalmente, para el caso de la Universidad Nacional Abierta UNA, se requiere una reestructuración de su forma de entender la Educación a Distancia (EaD). Si bien es cierto que para la época de su fundación en el año 1977, constituyó una innovación en la oferta de estudios a distancia en el país, en la actualidad se encuentra anclado a un modelo de EaD mundialmente en crisis. Como bien señala García et al. (2007), la EaD y la presencial están confluyendo y las fronteras entre una y otra son cada vez más difusas. En este sentido, se requiere revisar las prácticas, actualizar los métodos y

procedimientos e incorporar innovaciones basadas en las exigencias de una sociedad cambiante y globalizada.

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas de las conclusiones expuestas.

## RECOMENDACIONES

Para lograr la capacitación del profesorado en las debilidades encontradas en el diagnóstico y para alcanzar las competencias propuestas, se requiere que en la UNA se incorporen cursos de ampliación o de extensión orientados a satisfacer estas necesidades de formación. Estos cursos deberían ofertarse bajo la figura de diplomados, abiertos no sólo al profesorado UNA, sino a los docentes en general, con el fin de que docentes en ejercicio puedan formarse en estas competencias.

Es recomendable aplicar el instrumento para el diagnóstico de competencias docentes adaptado de Cabero, Llorente et al. (2010), al profesorado de todas las carreras que oferta la UNA con la finalidad de determinar fortalezas y necesidades de formación en las diferentes áreas y carreras.

Se requiere revisar y redimensionar los cursos de formación del profesorado (inducción inicial de docentes de reciente ingreso y formación del personal ordinario) ofertado desde el Sub programa de Supervisión Académica Regional para garantizar la calidad del servicio, la capacitación y actualización permanente del profesorado. Estos cursos de formación y capacitación deben revisarse de manera constante para garantizar su pertinencia y actualización.

Para que la formación del docente se ajuste a las necesidades de los distintos contextos, se debe impulsar el diseño de propuestas de formación desde los Centros Locales (CL), en los cuales hay personal capacitado para desarrollar estos cursos en las sedes regionales y en los CL que tengan características similares. El principio de base es multiplicar posibilidades de formación.

Ya que las competencias docentes para el uso de las TIC son fundamentales, se recomienda que en las carreras de formación inicial del profesorado se usen intensivamente las tecnologías como un eje transversal, incorporando en los planes de curso y de evaluación estrategias con tecnologías, que permitan a los futuros docentes desarrollar dichas competencias. Así mismo se considera pertinente, ofrecer cursos de formación tecnológica para docentes, mediante asignaturas optativas ofertadas desde extensión universitaria.

Se recomienda formar a todos el profesorado de otras carreras distintas a la educación en el componente docente. Es claramente evidente que el profesorado debe

conocer y manejar las distintas teorías de la enseñanza y del aprendizaje, así como un amplio repertorio de estrategias pedagógicas y habilidades para la planificación educativa y evaluación de los aprendizajes.

Dado que la propuesta es holística y toma en consideración el desarrollo del profesorado como seres humanos integrales, se cree conveniente incorporar la formación de la persona en los aspectos del ser y convivir, mediante cursos y talleres dirigidos al desarrollo personal, inteligencia emocional, resiliencia, convivencia, vivencia de valores, oratoria, entre muchas otras áreas que pudieran explorarse mediante un diagnóstico de necesidades del profesorado.

Crear equipos de tecnología educativa tanto en el Nivel Central, como en los Centros Locales con el objetivo de: sistematizar las acciones docentes que desarrolla el profesorado con tecnologías y que constituyen buenas prácticas a multiplicar en toda la universidad; generar espacios para la socialización de experiencias dentro y fuera de la UNA; desarrollar proyectos para la adquisición de equipos tecnológicos para la UNA; desarrollar propuestas formativas a ser presentadas ante las instancias de Supervisión Académica Regional y Extensión Universitaria.

Presentar esta propuesta de estándares de competencia ante las instancias correspondientes para su análisis y adopción en la UNA.

Finalmente, se hace necesario replantearse el modelo de EaD sobre el cual se sustentan las acciones docentes y los alcances que se dará a las TIC en estos procesos, estas acciones le corresponden a las áreas de decisión de la universidad y constituyen un factor institucional clave para incorporar las TIC en una institución como la UNA.

## LIMITACIONES

El abordaje de esta investigación debió superar algunas limitaciones que se exponen a continuación:

Dificultades en la fase diagnóstica. La primera limitación evidenciada en la fase diagnóstica fue respecto a la demora en el retorno de los instrumentos, tanto en el proceso de adaptación como en el de aplicación. Se requirió emplear diversos mecanismos (llamadas telefónicas, reenvío de correos recordando la importancia de su participación en el estudio, establecimiento de contacto con personas claves en los distintos Centros Locales, para aumentar las posibilidades de respuesta), este aspecto lentificó el desarrollo del estudio.

Debido a la distancia geográfica de los Centros Locales dispersos por todo el país, se tomó la decisión de enviar el cuestionario a través del correo electrónico, ya que no se contaba con recursos financieros para visitar personalmente los Centros Locales (CL). Este aspecto incidió en la participación del profesorado, la cual se ubicó en un 46 %, porcentaje nada desestimable si se toma en cuenta que solamente un CL no emitió respuesta y que la participación por regiones del país estuvo muy cercana a la equidistribución. Estamos conscientes que una mayor participación hubiera dado un mayor sustento a la fase de diagnóstico.

Limitaciones en la fase interpretativa emergente. La principal limitación en esta fase, estuvo determinada por la diversidad de contextos educativos de los que provenía el profesorado. Si bien es cierto, que la inclusión de las TIC ha reducido la brecha entre la educación a distancia y la educación presencial, como bien lo señalan García et al., (2007), en las narraciones tanto de los ponentes como de los informantes claves se evidenciaban discursos que tendían a usar como sinónimos educación a distancia (EaD) y educación virtual.

La mayoría de los casos analizados, provenían de contextos presenciales o mixtos (blended learning), lo que supuso un esfuerzo adicional para comprender cuáles de esas acciones podía aplicarse a una institución como la UNA, de manera sorprendente, el profesorado desde sus prácticas e innovaciones estaban descubriendo los fundamentos y características propias de la EaD.

La emergencia de las competencias docentes para la asesoría académica a distancia a partir de experiencias tan diversas no fue una tarea sencilla, sin embargo fue un trabajo enriquecedor que abrió posibilidades para corroborar que en el actual contexto educativo impactado por las tecnologías las modalidades presencial y a distancia se están acercando.

## LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Durante el proceso investigativo fueron surgiendo nuevas interrogantes y planteamientos interesantes que podrían ser abordados en futuras investigaciones, los cuales se exponen a continuación:

- Diagnóstico de las competencias para el uso de las TIC que posee el profesorado de todas las carreras de la UNA.
- Análisis de los fundamentos teóricos que sustentan las acciones que el profesorado realiza con tecnologías.
- Análisis de las prácticas que el profesorado de la UNA realiza con tecnologías.
- Análisis comparativo del impacto motivacional que ejerce la asesoría mediada por TIC, en contraste con la asesoría presencial.
- Diagnóstico del interés o de las percepciones del estudiantado de las diferentes carreras de la UNA en relación con el uso de las TIC en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Diagnóstico de las competencias que posee el estudiantado de la UNA para el manejo de las TIC en los procesos de aprendizaje.
- Determinación de diferencias en los resultados de aprendizaje en el caso del estudiantado que usa tecnologías, respecto a estudiantes que no las usan.
- Análisis de técnicas y procedimientos de evaluación innovadores con tecnologías.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, A. (2009). La Supervisión Académica en la Universidad Nacional Abierta. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 301-312). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Alfonzo, A. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia. Caso: Universidad nacional Abierta de Venezuela* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Alles, M. (2010). *Diccionario de competencias. La trilogía*. Buenos Aires: Granica.
- Arandia, J. (2009). *Desarrollo de comunidades de aprendizaje con apoyo en las tecnologías de información y comunicación, en la modalidad de educación a distancia: una aproximación teórica* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Arboleda, N. (2005). *Abc de la Educación Virtual y a Distancia*. Bogotá: IESALC.
- Area, M. (2002). *Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación*. Tema 6. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema6.pdf>
- Arias, M. (2008). Informe electrónico: UNAWeb La herramienta de apoyo al aprendizaje de la Universidad Nacional Abierta. *Informe de Investigaciones Educativas*, XXII (1), 145-146.
- Barberá, E., Badia, A. y Monimó, J. (2001). La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: ICE-Horsori.
- Basabe, F. (2007). *Educación a Distancia en el nivel superior*. México: Trillas.
- Bates, A. (2003). *La tecnología en la enseñanza abierta y a Distancia*. México: Trillas.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina (2004-2007)*. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Benko, A. (1994). *Es posible y deseable una asesoría creativa en la Educación a Distancia*. Módulo 5: Sistema de Apoyo al Estudiante en la Modalidad a Distancia (pp. 1-7). Caracas: CREAD-UNA
- Benko, A., Camejo, S. y Naveda, E. (1995). Efectos de la enseñanza asistida por computador sobre la elaboración del proyecto de trabajo de grado en los estudiantes de la UNA. *Informe de investigaciones educativas*, IV (2), 47-61.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8 (15), 95-110. Recuperado de <http://papi38.papi.uco.es/lib/bibliocordoba/docDetail.action?docID=10623503&p00=competencia%20comunicativa>

- Bermúdez, M. (1990). Cómo desarrollar la autodirección en el estudiante universitario a distancia. El papel de los Servicios Estudiantiles. *Informe de Investigaciones Educativas, IV (1 y 2)*, 43-60.
- Bijarro, F. (sf). Desarrollo estratégico para la investigación científica. México: Eumed.net. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/306/index.htm#indice>
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bolívar, D. (2009). La humanización: un reto en la Educación a Distancia. En UNA, *Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 487-499). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión de la política educativa: Un desafío para la Educación Superior en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2e), 27-42. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140203.pdf>
- Bullón, P., Cabero, J., Llorente, M., Machuca, M. y Marín, M. (sf). *Competencias tecnológicas del profesorado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Grupo de investigación didáctica de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu./images/stories/odontologia09.pdf>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del elearning. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*. 3 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid. McGraw Hill.
- Cabero, J. (2009). Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación? *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2 (2) 9-30.
- Cabero, J. (julio, 2010). *Bases pedagógicas para la incorporación del e-learning a la formación de la Educación Superior*. Taller llevado a cabo en “VIII Reunión de Currículo y el II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior” Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cabero, J. (julio, 2013). Entornos personales de aprendizaje. Conferencia llevada a cabo en EDUWEB. Universidad de Carabobo, Valencia.
- Cabero, J. (s.f). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Recuperado de <http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/fd/efpt.pdf>
- Cabero, J., Ballesteros, C., Llorente, M. y Morales, J. (2010). Usos del e-learning en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 7-18. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/1.pdf>

- Cabero, J., Graván, P. (Coord.). (2008). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Sevilla: MAD, S.L.
- Cabero, J., Llorente, M., Marín, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado” universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7), 1-12. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/vero1.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M., Puentes, A., Marín, V. y Cruz, I. (sf). *La competencia digital del profesorado: un estudio en la pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*. Sevilla: Grupo de Investigación didáctica US. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/rrdd2011.pdf>
- Cabero, J., Román, P. (2008). La formación en Internet, variables críticas. En Cabero, J., Graván, P. (Coord.), *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet* (pp. 11-22). Sevilla: MAD, S.L.
- Camarero, F., Del Buey, F., y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicotema*, 12 (4), 15-22. Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7769/7633>
- Campos, D. (2009). El proceso de orientación en Educación a Distancia. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 669-679). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Cárdenas, L. (2011). Competencia en el manejo de la información mediante la utilización de las TIC. *Revista Bibliotecas*, 29 (1), 1-10. Recuperado de <http://papi38.papi.uco.es/lib/bibliocordoba/docDetail.action?docID=10625149&p00=competencia%20informativa>
- Castaño, C. (Coord.). (2009a). Retos para el aprendizaje y la investigación en el E-Learning 2.0. *Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento* (pp. 31-55). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Castaño, C. (2009b). Educar con redes sociales y web 2.0. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2 (2), 33-50.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*. Madrid: McGrawHill.
- Cázares, L. y Cuevas, J. (2008). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Trillas.
- CENIT (20 de junio de 2014). Red Académica Nacional REACCIUN. [Página web] Recuperado de: [http://portal.cenit.gob.ve/cenitcms/noticia\\_2521\\_1.html](http://portal.cenit.gob.ve/cenitcms/noticia_2521_1.html)
- Centro Nacional de Innovación Tecnológica (2009). *Utilización de la plataforma Moodle para facilitadores*. Caracas: CENIT.
- Colás, P. y Buendía, L. (Coords.). (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colmenares, C., Rosario, H. y Auyadermont, L. (2013). Computación y Educación. En H. Rosario (Coord.), *Material instruccional computarizado: herramientas TIC aplicadas a la educación, diseño y desarrollo* (pp. 17-57). Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Comisión Nacional de Currículo (2011). *Lineamientos Curriculares para la Educación Superior venezolana* (mimeo).

- Consejo Nacional de Universidades., Comisión Nacional de Currículo (2010). *VII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e innovación en la Educación Superior. Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI*. (Documento Nacional). Recuperado de [http://www.curricular.info/Docu/CNC/ORIENTACIONES\\_CURRICULARES.pdf](http://www.curricular.info/Docu/CNC/ORIENTACIONES_CURRICULARES.pdf)
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corredor, Z. (2009). *Competencias del asesor académico a distancia para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación* (Trabajo de investigación tutelado inédito). Universidad de Córdoba - Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Dávila, O. (2013). Internet para educadores. En H. Rosario (Coord), *Material Instruccional Computarizado. Herramientas TIC aplicadas a la educación. Diseño y desarrollo* (pp. 161-193). Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- De Llano, J., y Poggioli, L. (2010). Los estudios a distancia en la Universidad Católica Andrés Bello. En P. Ávila, *Educación a distancia, actores y experiencias 1990-2010*. Tomo I (pp.113-126). Loja: UTPL
- Del Rincón, D. (1994). Naturaleza de la investigación educativa. En J. Arnal, D. Del Rincón y A. Latorre (Coord.), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor (pp.24-49).
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (coord.). (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: UNESCO. Recuperado de [http://www.google.es/search?hl=es&lr=&q=%22Delors%22+%22Educaci%C3%B3n+encierra+\\*+tesoro%22](http://www.google.es/search?hl=es&lr=&q=%22Delors%22+%22Educaci%C3%B3n+encierra+*+tesoro%22)
- Díaz, V. (1999a). Viejos tópicos y nuevas realidades en la encuesta postal. *Metodología de encuestas*, I (1), 107-125. Recuperado de [casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/download/874/815](http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/download/874/815)
- Díaz, V. (1999b). Factores que aumentan la eficiencia de las encuestas postales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, 85, 221-249. Recuperado de la word wide web, en mayo de 2013. Disponible en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_085\\_121208157274346.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_085_121208157274346.pdf)
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: 2007.
- Domínguez, C. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homosapiens.

- Fainholc, B. (2012a). *Una tecnología educativa apropiada y crítica. Nuevos conceptos*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Fainholc, B. (2012b). Los encuadres epistémicos prevalecientes en los programas de educación abierta y a distancia. En H. Nieto y O. De Majo (Comp), *Educación a Distancia y Tecnologías. Lecturas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador (pp. 40-73).
- Fernández, R. (2009). Un hecho significativo. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 21-61). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología*, 29. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos\\_n29\\_pdf/5Eduotec-E\\_Ferro-Martinez-Otero\\_n29.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Eduotec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf)
- Figuroa, M. (Noviembre, 2011). Programa de Fomento de la Educación Universitaria PROFE. Conferencia llevada a cabo en el 1º Congreso de Educación a Distancia de la Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Figuroa, M. (2012). Ochenta por ciento de las universidades del país ofrecen carreras a distancia. *Agencia Carabobeña de noticias*. Recuperado de <http://www.acn.com.ve/portal/educacion/item/43654-opsu-asegura-que-el-80-de-las-universidades-del-pa%C3%ADs-ofrecen-carreras-a-distancias>
- Finol, M. y Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. Maracaibo: Ediluz.
- Flores, M. (2009). Curso introductorio estrategia de orientación inicial. Universidad Nacional Abierta. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 681-692). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Flores, O. (2012). TIC y docencia universitaria: ¿Cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 41, 63-76. Recuperado de la word wide web, en noviembre de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828247005>
- García, L. (2002). *La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica* (2ª Ed.). Barcelona: Ariel.
- García, L. (2011). *Por qué va ganando la educación a distancia*. España: UNED.
- García, L. (2012). 40 años de sociedad de la información y la UNED. En H. Nieto y O. De Majo (Comp.), *Educación a Distancia y Tecnologías. Lecturas desde América Latina* (pp. 15-39). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- García, L. (Coord), Ruíz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. (A. Fuentes, Trad.). Barcelona: Octaedro (Trabajo original publicado en 2003).

- Gisbert, M. (sf). *El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio*. Recuperado de en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/merceciber.pdf>
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.
- González, J., Wagenaar, R., Van der Meer, I. y Beneitone, P. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. Deusto: Sócrates y Tempus. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>
- González, M. (2005). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Recuperado de <http://papi38.papi.uco.es/lib/bibliocordoba/docDetail.action?docID=10080573&p00=investigaci%C3%B3n%20cualitativa>
- Guía, S. (2010). *Estrategias instruccionales para promover la interacción a través de la web en los estudiantes de un sistema a distancia* (Trabajo de Maestría inédito). Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría Curricular*. México: Red Tercer Milenio.
- Guzmán, W., y Rojas, L. (2013). Proyecto: Uso de gestores de aprendizaje para complementar la administración de asignaturas de los estudios de pregrado de la Universidad Nacional Abierta. En M. Martín, W. Guzmán, y A. Alfonso, *Diseño instruccional en Educación a Distancia: Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela* (pp. 256-272). Caracas: UNA.
- Hernández, A. (2003). Perfil Profesional. En M. González, A. Hernández, H. Hernández y T. Sanz (2003). *Currículo y Formación Profesional* (pp. 81-117). La Habana: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, M. (2010). Las tutorías, los tutores, los asesores. En P. Ávila, *Educación a distancia: actores y experiencias 1990-2010*. Tomo II (pp. 441-457). Loja: UTPL.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Holmberg, B. (1986). A Discipline of Distance Education. *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*. 1 (1), 25-40. Recuperado de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewFile/306/763>
- Ibarra, C. (2009). Recursos de apoyo para la Educación Superior a Distancia: los servicios de información bibliográfica y documental UNA. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 11 – 27). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013). *XIV Censo Nacional de Población y vivienda. Resultados por Entidad Federal y Municipio del Estado Delta Amacuro*. Caracas: INE. Recuperado de [http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/delta\\_amacuro.pdf](http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/delta_amacuro.pdf)

- Jaimes, S. (2008). *Evaluación de la asesoría académica de la Universidad Nacional Abierta. Caso: Centro local Metropolitano* (Trabajo de ascenso inédito). Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela.
- Jordi, J. (2013). *Aprendizaje social y personalizado: conectarse para aprender*. España: Editorial UOC. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/bibliocordoba/Doc?id=10679795&ppg=117>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Leal, N. (2000). El mundo interior del estudiante UNA. *UNA documenta*, 14 (1), 49-65.
- Leal, N. (2008). *Fenomenología de la conciencia del estudiante de la UNA: Cambios, logros y desarrollos que vivencian los estudiantes en el sistema a distancia de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Caracas: Fondo editorial Ipasme.
- Leal, N. (2009). Asesoría Académica en la UNA: tendencias en su abordaje e investigación (1977-2006). En UNA, *Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo II (pp. 147-162). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Leal, N. (Abril, 2012a). La entrevista en profundidad. Taller realizado en Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Leal, N. (2012b). Incorporación de las TIC en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (Período 2000 – 2011). En L. García, S. Alen, A. Lamberti, H. Nieto y O. Majo (Comp.), *Educación a Distancia y Tecnologías. Lectura desde América Latina* (pp. 320–351). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Lerma, H. (2001). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Ley de Universidades (1970). Caracas.
- Loginow, S. (2001). *Programa de Formación en Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, aplicadas a la Educación a Distancia, dirigido a profesores de Educación Superior a Distancia pertenecientes a la Carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nova Southeastern, Florida.
- López, E. (2009). El docente dentro del proceso de enseñanza en la UNA: Una vivencia personal. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tomo I (pp. 535-547). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Llorente, C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 121-130. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>
- Maldonado, M. (2005). *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Marcelo, C. (2002). Conceptos en torno a la teleformación. En C. Marcelo (coord.), D. Puente, M. Ballesteros y A. Palazón, *Learning Teleformación. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la formación a través de internet* (pp. 19-38). Barcelona: Gestión 2000.



- Marcelo, C. (coord.), Puente, D., Ballesteros, M. y Palazón, A. (2002). *Learning Teleformación. Diseño, Desarrollo y Evaluación de la formación a través de internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (sf). *Proyecto Prometeo. Estudio sobre competencias profesionales para el e-learning*. Grupo de investigación IDEA. Junta de Andalucía. Consejería de empleo. Recuperado de <http://prometeo3.us.es/publico/images/competencias.pdf>
- Márquez, L., Núñez, A. y Salazar, Y. (2011). La gestión de las tecnologías en organizaciones universitarias. La Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, XXV (2), 155-194. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/1220/1175>
- Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación de Chile (2006). “*Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*”. M.E: Chile.
- Ministerio de Educación e investigación, Noruega MEIN. (2004). *Calidad de la Educación y competencias para la vida. Documento de ayuda al debate en el marco del taller 3*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-3-ESP.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria MPPEU, OPSU, PROFE. (2012a). *Modelo Curricular del Curso Avanzado de Formación Docente en Educación mediada por las TICL*. Caracas. Recuperado de [http://euad.opsu.gob.ve/cafdemticl/pluginfile.php/2/course/section/13/MODELO%20CURRICULAR%20DEL%20CAFDEmTICL\\_VERSION%20COMPLETA%20%2026-06-12.pdf](http://euad.opsu.gob.ve/cafdemticl/pluginfile.php/2/course/section/13/MODELO%20CURRICULAR%20DEL%20CAFDEmTICL_VERSION%20COMPLETA%20%2026-06-12.pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2012b). *Proyecto Nacional de Educación Universitaria a Distancia*. Caracas: CNU - OPSU
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2012c). *La Educación mediada por las TIC en el marco de la Transformación Universitaria*. Caracas: OPSU-CNU-PROFE. Objeto de Aprendizaje. Recuperado de <http://ead.opsu.gob.ve/index.php/descarga-oaca/REA/La-Educaci%C3%B3n-Mediada-por-las-TICL-en-el-Marco-de-la-Transformaci%C3%B3n-Universitaria/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (sf). *Proyecto: Actividades de Formación para los Equipos de Tecnología Educativa de las Instituciones de Educación Universitaria*. Caracas: Mimeo.
- Montes de Oca, M. (2008). *Actitudes de las docentes de la Universidad Metropolitana hacia las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Moore, M. y Kearsley, G. (1996). *Distance Education A Systems view*. California: Wadsworth Publishing Company.

- Muñiz, J. y Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del psicólogo*, 66, 1-5. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=737>
- Naveda, E. (2002). Una exploración de las necesidades de asesoría para la formulación de un problema de investigación. *Informe de investigaciones educativas*, 16 (1.2), 83-94.
- Núñez, A., Salazar, J. y Roa, V. (2009). *Políticas institucionales (2008-2013) de la Universidad Nacional Abierta Informe de seguimiento año 2009*. Caracas: UNA-OPEI. Recuperado de <http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/Informfinal2009enviar.pdf>
- Núñez, A., Salazar, J. y Márquez, L. (2010). *Plataforma tecnológica en los Centros Locales. Informe sobre Estatus Funcional del 2009*. Caracas: UNA-OPEI. Recuperado de <http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/plataformatecnologicaenviar.pdf>
- Observatorio de la Sociedad de la información de Navarra (sf). Glosario [Página web]. Recuperado de [http://www.cfnavarra.es/observatorios/glosario\\_i.htm](http://www.cfnavarra.es/observatorios/glosario_i.htm)
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) (2012). *TIC y Educación. Recurso Educativo CAFDEmTICL*. Caracas.
- Oficina de Planificación y Evaluación Institucional OPEI (2009). *Ficha de proyecto de Propuesta de diseño del Subsistema de Gestión tecnológica de la UNA*. Recuperado de [http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/Fichadeproyecto5\\_luis.pdf](http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/Fichadeproyecto5_luis.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. (Trad. Rychen D.S. & Salganik L.H.). (Trabajo original publicado en 2001). Recuperado de [www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf)
- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: FCE.
- Padrón, J. (2006). *Bases del concepto de investigación aplicada o investigación aplicada o aplicaciones*. Recuperado de <http://padron.entretemas.com/InvAplicada/>
- Paquette, D., y Rada, A. (2010). Evolución de los lineamientos de la formación mediatizada en los últimos veinte años. En P. Ávila, *Educación a distancia: actores y experiencias 1990-2010*. Tomo I (p. 75-94). Loja: UTPL.
- Pérez, de M., Teresita. (2011). *Extensión Universitaria: función organizadora de un currículo abierto* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37585a.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (Coord.) (2001). *Modelos de investigación cualitativa en Educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. (Trad. J. Andreu). Barcelona: Grao (Trabajo original publicado en 1999).
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Pearson: México.

- Pizano, G. (2010). *Propuesta de Proyecto Factible de Diseño Organizacional para la Fundación de Educación e Industria (FUNDEI)*. (Trabajo Especial de Grado inédito). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAR8440.pdf>
- PROFES. (2009). Boletín electrónico N°2. [Página web]. Recuperado de [http://www.opsu.gob.ve/extranet/descargas/01-01-66-00-00/01-01-66-01-00/profes\\_boletines/ProfES\\_Actual\\_n\\_2\\_Maquetacion\\_1.pdf](http://www.opsu.gob.ve/extranet/descargas/01-01-66-00-00/01-01-66-01-00/profes_boletines/ProfES_Actual_n_2_Maquetacion_1.pdf)
- Rangel, A. y Peñalosa, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 9 – 23. Doi 1012795. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.01>
- Reig, D. (sf). Nuevo Horizont Report Internacional Educación Superior 2014. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2014/02/03/horizon-report-internacional-2014/>
- República Bolivariana de Venezuela. Presidencia. (2007). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer plan socialista. Desarrollo económico y social de la Nación 2007-2013*. Caracas: Presidencia de la República. Recuperado de [http://www.cendit.gob.ve/uploaded/pdf/Proyecto\\_Nacional\\_Simon\\_Bolivar.pdf](http://www.cendit.gob.ve/uploaded/pdf/Proyecto_Nacional_Simon_Bolivar.pdf)
- Rodríguez, Arlines., y Molero, D. (2009). Conectivismo como gestión de conocimiento. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6 (4), 73-85. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=293720](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=293720)
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 9-22. Recuperado de Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART1.pdf>
- Romero, M. (2008). *Políticas Institucionales UNA Desde la participación de todos, en todos los espacios de la UNA, y hacia la construcción de la Universidad que Queremos 2008-2013*. Caracas: UNA-OPEI.
- Romero, M., Núñez, A., Cabello, O., Arias, M. y Chang, R. (2008). *Actualización del Plan Estratégico de la Universidad Nacional Abierta: Presente y Futuro desde un punto de vista colectivo y Formulación del Plan Táctico Institucional 2009-2013*. Caracas: UNA-OPEI.
- Romero, R. y Llorente, M. (2008). El Tutor virtual en los espacios de teleformación. En J. Cabero y P. Graván (Coord.), *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Sevilla: MAD, S.L.
- Rosario, H. (2011). Competencias del docente universitario en el uso de TIC en ambientes educativos. Caso universidades públicas y privadas. (Universidad de Carabobo y Universidad Metropolitana). *Eduweb*, 5 (2), 27-43.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5a. ed.). España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/bibliocordoba/Doc?id=10732291&ppg=13>

- Ruiz, Y. (20 de junio de 2014). Leyes [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://t-aplicada.blogspot.com/p/leyes.html>
- Salinas, J. (2003). *TIC y formación flexible*. Conferencia en III Congreso Internacional Virtual de Educación 1-11 Abril del 2003. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/SALINAS.pdf>
- Sánchez, J., Muños, F. y Montoro, F. (2009). Cómo mejorar la tasa de respuesta en encuestas on line. *Revista de estudios empresariales, segunda época, 1*, 45-62. Recuperado de [revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/download/358/321](http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/download/358/321)
- Scharager, J. y Armijo, I. (2001). Versión 1.0 [CD-ROM Programa computacional]: Santiago: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Documento en línea. Recuperado de <http://chuyachaki.eafit.edu.co/rid=1K27TGDHP-2L7S64-1CB/conectivismo.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soto, A. (2009a). La gestión de la Universidad Nacional Abierta desde el enfoque de las TIC: Una propuesta. *Revista Informe de Investigaciones Educativas. XIII* (1), 67-86.
- Soto, A. (2009b). La asesoría académica, la cara del servicio en la Universidad Nacional Abierta. En UNA, *Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta*. Tomo I (pp. 715-730). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI, 16* (1), 39-62. Doi 105944. Recuperado de [http://www.academia.edu/2187536/SuarezRodriguez\\_J.M.\\_Almerich\\_G.\\_Gargallo\\_B.\\_y\\_Aliaga\\_F.M.\\_2013\\_.Las\\_competencias\\_del\\_profesorado\\_en\\_TIC\\_estructura\\_basica.\\_Educacion\\_XXI\\_v16\\_n.\\_1\\_pp.39-62.\\_DOI\\_10.5944\\_educXX1.16.1.716](http://www.academia.edu/2187536/SuarezRodriguez_J.M._Almerich_G._Gargallo_B._y_Aliaga_F.M._2013_.Las_competencias_del_profesorado_en_TIC_estructura_basica._Educacion_XXI_v16_n._1_pp.39-62._DOI_10.5944_educXX1.16.1.716)
- Supervisión Académica Regional (SAR). Base de datos. Recuperado de <http://academico.una.edu.ve/profesores/inicio.php>
- Sutrúm, I. y Mendoza, D. (2009). El trasfondo de la Asesoría Académica en la formación de valores del egresado de la carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Tomo I* (pp. 743-757). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Tancredi, B., y Carvallo, J. (2009). El macroproyecto conectividad y la integración de las TIC's en la Universidad Nacional Abierta. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Tomo II* (pp. 213-234). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoediciones.

- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2366265/Competencias-TIC-docentes-UNESCO>
- UNESCO (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 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teacher*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Universidad de Deusto, Universidad de Groningen (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. Educación y Cultura. Sócrates – Tempus. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>
- Universidad Nacional Abierta (1982). *Estudio de factibilidad para ofrecer la carrera de educación menciones preescolar y dificultades de aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta*. Caracas.
- Universidad Nacional Abierta (1977). *Proyecto UNA*. Caracas.
- Universidad Nacional Abierta (1978). *Reglamento UNA*.
- Universidad Nacional Abierta (1992). *Análisis gramatical*. Caracas:
- Universidad Nacional Abierta (1996). *Reglamento*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 5098. Extraordinaria. Caracas: 18-09-1996.
- Universidad Nacional Abierta (2000). *El estudiante y la Universidad Nacional Abierta*. 5° ed. Caracas.
- Universidad Nacional Abierta (2008). *Actualización del plan estratégico de la universidad nacional abierta: presente y futuro desde un punto de vista colectivo y formulación del plan táctico institucional (2009-2013)*. Caracas: Oficina de Planificación y Evaluación Institucional. Recuperado de <http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/Plan%20EstrategicoFinal.pdf>
- Universidad Nacional Abierta (2008). *Manual de funciones del personal docente según su rol en la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Rectorado. Dirección del Centro de Programación.
- Universidad Nacional Abierta (2009). *Políticas Institucionales 2008-2013 desde la participación de todos en todos los espacios de la UNA y hacia la construcción de la Universidad que queremos*. Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Universidad Nacional Abierta. Servicios al Estudiante (1990). *Propuesta de lineamientos de acción de los servicios estudiantiles*. Caracas: Autor. Mimeo.

- Urdaneta, M. y Guanipa, M. (2008). El 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>
- Uzcategui, R. (sf). *Aproximación a la definición de perfiles de competencia*. Caracas: mimeo
- Viloria, R. (2009). Orientador y Asesor Académico en un sistema de Educación a Distancia. En UNA, *Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Tomo I* (pp. 695-704). Caracas: Ediciones del Rectorado.
- Vivaldi, G. y Sánchez, A. (2003). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo* (33° ed). Madrid: Thomson.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza de competencias*. Barcelona: Grao.



## **ANEXOS**





## **Anexo 1. Formulario para la adaptación de Instrumento para el diagnóstico de competencias tecnológicas en el profesorado**

Caracas, 29 de febrero de 2012

Estimado profesor:

A continuación, presentamos un instrumento elaborado por Cabero, Llorente y Marín (2010) cuyo objetivo es el diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado universitario. Dicho instrumento es un diferencial semántico que pretende medir la actitud de los sujetos en relación con una serie de reactivos para los cuales el sujeto debe manifestar su acuerdo o desacuerdo. Los autores citados utilizaron una escala de respuesta que oscilaba entre 0 y 10, donde 0 hacía referencia a sentirse completamente ineficaz, y 10 a sentirse completamente competente en el uso de las TIC.

Su colaboración en nuestra investigación consiste en la adaptación del instrumento que será aplicado en el contexto de la Universidad Nacional Abierta, el cual constituye la primera fase de la tesis doctoral en curso denominada “Estándares de competencia para la asesoría académica mediada por las tecnologías de la información y comunicación”. El objetivo de esta etapa de investigación es: Diagnosticar las competencias para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que poseen los asesores académicos del área de Educación de la Universidad Nacional Abierta.

El instrumento a adaptar es un diferencial semántico que pretende medir la actitud de los sujetos en relación con una serie de reactivos para los cuales el sujeto debe manifestar su acuerdo o desacuerdo. Los autores citados utilizaron una escala de respuesta que oscilaba entre 0 y 10; donde 0 hacía referencia a sentirse completamente ineficaz, 5 moderadamente competente, y 10 a sentirse completamente competente en el uso de las TIC, además, los sujetos pueden seleccionar la opción NC en caso de no conocer lo que se le está preguntando (Cabero, Llorente y Marín, 2010). El instrumento original consta de 70 items.

Los autores originales han concebido siete (07) dimensiones a saber: Técnicas (AT), Pedagógicas (AP), sociales, éticas y legales (AS), de gestión y organización escolar (AGE), de desarrollo profesional (ADP), relacionadas con la aplicación de las TIC en la Universidad de Sevilla (AUS), Comunicacionales (AC).

Para la adaptación del instrumento seguiremos los criterios planteados por Muñiz y Hamblenton (1996) los cuales se exponen a continuación:

1) Tener en cuenta el contexto. Se refiere al ámbito sociocultural, esto es, garantizar que el constructo a evaluar es equiparable a ambas culturas. Las directrices en a considerar en tal sentido son:

a) Los efectos de las diferencias culturales que no sean relevantes para los objetivos centrales del estudio deberían minimizarse en la medida de lo posible.

2) Construcción y adaptación del test. Se debe medir el mismo constructo de la misma forma, pero adaptándose a las características de la nueva población.

a) tener en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones a las que se dirigen las versiones adaptadas del test.

b) identificar componentes problemáticos o aspectos del instrumento que puedan ser inadecuados para alguna de las poblaciones a las que va destinado.

Así mismo, se seguirán las sugerencias de Salcedo (2012) respecto a la importancia de aplicar el instrumento lo más ajustado posible al original, ya que esto garantiza que efectivamente se está midiendo lo que los autores originales plantearon en el mismo y por otra, se mantiene un alto grado de validez y confiabilidad expresado en los datos expuestos por los autores al respecto.

En concordancia con los planteamientos expuestos hasta ahora, se solicita su colaboración para la adaptación del instrumento, sus observaciones serán integradas al mismo para la posterior aplicación de una prueba piloto a una muestra significativa que permita determinar la validez del mismo. A continuación se presenta: 1) instrumento original, 2) tabla para la adaptación de nomenclatura, 3) adaptación del instrumento para su revisión.

## **1. Instrumento original**

### **Cuestionario de “Competencias tecnológicas del profesorado”.**

1) Tengo conocimientos básicos sobre el funcionamiento de un ordenador y sus periféricos. (AT)

2) Sé conectar equipos de audio, cámaras de vídeo y fotos digitales a los ordenadores (AT).

3) Soy capaz de instalar y desinstalar programas informáticos en un ordenador (AT).

4) Puedo cambiar de formatos los ficheros (convertir un fichero de un tipo a otro). (AT).

5) Realizo un documento escrito con un procesador de texto (Word, WordPerfect, Writer, Doc Google...), usando técnicas avanzadas del mismo para: poner encabezamiento, cambiar el tipo y tamaño de letra, poner negrillas, subrayados, insertar tablas... (AT).

6) Sé diseñar, crear y modificar bases de datos con algún programa informático (Acces, Filemaker...), para propósitos específicos donde se utilicen formularios, informes asociados a una tabla, se creen macros asociados a los controles del formulario...; es decir, de forma avanzada. (AT).

7) Sé diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático (Excel, Calc, Gnumeric...), para propósitos específicos, usando sus funciones como dar formato a las celdas, insertar y ocultar filas, realizar tablas dinámicas, fórmulas... (AT).

8) Sé crear imágenes y gráficos mediante algún programa informático. (AT).

9) Sé crear una presentación multimedia mediante algún programa, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas... (AT).

10) Sé modificar imágenes mediante algún programa de diseño gráfico (Coreldraw, Photoshop, Gimp...). (AT)

11) Navego por Internet con diferentes navegadores: Explorer, Netscape, Mozilla, Opera... (AT).

12) Navego por Internet mediante los distintos links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas webs que voy visitando. (AT).

13) Sé diseñar páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes, link a otros documentos o al documento propio... (AT).

14) Soy capaz de descargar de Internet, programas, imágenes, clips de audio... (AT).

15) Puedo organizar la información recogida de Internet, agregando las páginas que me interesan a favoritos, y clasificarlas en subcarpetas bajo algún criterio de ordenación. (AT).

16) Sé enviar ficheros de un ordenador a otro por Internet mediante FTP. (AT).

17) Me puedo comunicar con otras personas, por correo electrónico, chat, mensajería instantánea, foros de distribución..., es decir, mediante las herramientas de comunicación usuales de Internet. (AC).

18) Soy capaz de organizar, analizar y sintetizar la información mediante tablas, gráficos o esquemas para presentar información a mis estudiantes (AP).

19) Soy capaz de organizar la información, usando herramientas como bases de datos, hojas de cálculo o programas similares para presentar información a mis estudiantes (AP).

20) Conozco y sé manejar, programas informáticos para compartir información en la red con mis compañeros profesores. (AC).

21) Soy capaz de usar las TICs para investigar, explorar, interpretar información o resolver problemas en diversidad de materias y contextos, relacionados con mi disciplina. (AGE).

22) Soy capaz de evaluar la autoría y fiabilidad de la información encontrada en Internet; es decir, evaluar la relevancia de la información localizada en Internet. (AS).

23) Sé explicar las ventajas y limitaciones que presentan los ordenadores para almacenar, organizar recuperar y seleccionar información. (AGE).

24) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedias, realizadas por mis compañeros. (AP).

25) Soy capaz de realizar búsquedas bibliográficas para mis estudiantes a través de diferentes bases de datos disponibles en la red. (AGE).

26) Se utilizar herramientas y recursos de la tecnología para administrar y comunicar información personal y/o profesional. (AC).

27) Sé utilizar la plataforma de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla (<http://ev.us.es/>) (AUS).

28) Me encuentro competente al utilizar el servicio de consignas para bajar ficheros de la Universidad de Sevilla (<http://consigna.us.es/>). (AUS)

29) Sé crear mi cuenta de correo en el dominio de la Universidad de Sevilla (us.es).(AUS)

30) Sé acceder a mi expediente académico virtual en la Universidad de Sevilla. (AUS)

31) Sé utilizar los foros de la Comunidad Universitaria o de los alumnos de la Universidad de Sevilla (<http://www.us.es/>). (AUS)

32) Sé registrar documentación a través del registro telemático de la Universidad de Sevilla (<http://www.us.es/registrotelemático>). (AUS)

33) Me considero capaz de localizar la dirección de correo electrónico y los teléfonos de los profesores de la Facultad de Odontología a través del directorio de su página web. (AUS)

34) Sé utilizar los diferentes recursos electrónicos (catálogo, revistas electrónicas, bases de datos, etc.) disponibles en la Universidad Virtual de la Universidad de Sevilla (<http://www.us.es>). (AUS).

35) Me considero capaz de utilizar diferentes TIC, para alcanzar aprendizajes específicos en mis estudiantes (AP).

36) Soy capaz de aplicar diferentes estrategias y metodologías sobre las TIC, como por ejemplo favorecer un modelo transmisivo de información o un modelo cooperativo, entre mis estudiantes. (AP).

37) Sé diferenciar experiencias de “buenas prácticas” de utilización del campus virtual de la Universidad de Sevilla realizados por mis compañeros. (AP).

38) Sé utilizar desde un punto de vista educativo la videoconferencia, y organizar sesiones formativas a través de ella (AP).

39) Crear y publicar materiales educativos e incorporarlos a plataforma virtual de la Universidad de Sevilla (AUS).

40) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones respecto al cumplimiento de aspectos legales y éticos incorporados a los programas audiovisuales e informáticos que se pueden ver en la red (AS).

41) Sé analizar el impacto de las TIC en diferentes ámbitos de la formación universitaria (AS).

42) Sé reconocer los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, tales como privacidad, propiedad intelectual y seguridad de la información, y comunicárselo a mis alumnos. (AL).

43) Comprendo las implicaciones legales y éticas del uso de licencias para el software. (AL)

44) Me encuentro capacitado para promover entre mis estudiantes el uso ético y legal de las aplicaciones informáticas, telemáticas y audiovisuales. (AL).

45) Utilizar los servicios de Internet para apoyar las tareas administrativas propias de su labor docente. (AGE).

46) Utilizo los recursos informáticos para elaborar o administrar bases de datos para mis estudiantes (AGE).

47) Sé localizar en Internet documentos científicos y educativos referidos con mi área de conocimiento, tanto para mí como para mis estudiantes. (ADP).

48) Manejo recursos electrónicos para mi actualización científica en mi área de conocimiento (ADP).

49) Participo en foros, blogs y wikis de mi disciplina científica. (ADP).

50) Diseño procedimientos e instrumentos de evaluación para el aprendizaje (AP).

51) Sé identificar necesidades educativas en mis estudiantes que puedan ser posibles de abordar con tecnologías de la información y comunicación (AP).

52) Conozco distintas metodologías para desarrollar y apoyar el trabajo colaborativo en red (AP).

53) Diseñar actividades “on-line” que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales (AP).

54) Manejar un conjunto de habilidades para amenizar y moderar entornos virtuales de aprendizaje (AC).

55) Sé promover actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando recursos de comunicación como foros, chat, correo electrónico, etc. (AC).

56) Utilizo recursos de la web 2.0 (Youtube, agregadores sociales, wikis...). (AT).

57) Sé desenvolverme en redes sociales (Second life, Tiuentti ...) (AT).

58) Me considero competente para comunicarme con mis estudiantes a través de blogs y wikis (AC).

59) Formo parte de comunidades virtuales referidas con aspectos con mi disciplina científica (ADP).

60) Sé utilizar herramientas de la Web 2.0 (blogs, wikis, Second life, etc.) para establecer relaciones con personas vinculadas a mi área profesional (ADP).

61) Me considero capaz de establecer normas y reglas de funcionamiento con las distintas herramientas de comunicación disponibles en cualquier entorno virtual de formación (correo electrónico, foro de discusión, chat...) (AC).

62) Soy capaz de manejar una sesión de chat de manera adecuada, estableciendo pautas de moderación y gestionar las intervenciones de los alumnos (AC).

63) Me considero capacitado para realizar una adecuada animación y estimular la participación con las nuevas herramientas de comunicación. (AC).

64) Utilizo el blog como herramienta que me permite establecer un desarrollo profesional con personas de mi mismo ámbito profesional e intereses comunes (ADP).

65) Me considero capaz de diseñar, publicar y mantener páginas web de contenidos relacionados con las asignaturas que imparto (AT).

66) Utilizo estudios de casos con ayuda de las TICs para la formación de mis alumnos (AP).

67) Realizo trabajos individuales de los alumnos con software específico (AP).



68) He promovido actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando algún recurso de comunicación como: foros, chat, listas de distribución, correo electrónico... (AP).

69) Incorporo para mi formación profesional el trabajo con vídeos, materiales multimedias y páginas webs (AFP).

70) Utilizo algunos de los siguientes recursos comunicativos: correo electrónico, lista de preguntas más frecuentes..., como apoyo a mi acción tutorial con mis estudiantes. (AC).

Gracias por su colaboración.

Compartimos con los autores la clasificación realizada respecto a las dimensiones a partir de las cuales clasificaron las competencias que el docente debe poseer. Es decir, las competencias docentes se materializan o pueden ser observables desde muchas perspectivas o clasificaciones, sin embargo, estos autores luego de un estudio exhaustivo de la literatura las organizaron en las siete dimensiones arriba expuestas. Por lo que consideramos pertinente adaptar la nomenclatura usada por los autores como sigue:

## 2. Adaptación de nomenclatura:

ADAPTAR LAS NOMENCLATURAS USADAS POR LOS AUTORES				
NOMENCLATURAS	Es pertinente	Mejora la comprensión	No es pertinente	Genera confusión
AT por CT (Competencias técnicas)				
AP por CP (Competencias pedagógicas)				
ASL por CSEL (Competencias éticas, sociales y legales)				
AGE por CGO (Competencias de gestión y organización)				
ADP por CDP (Competencias de desarrollo profesional)				
AUS por CTUNA (Competencias TIC UNA)				
AC por CC (Competencias comunicacionales)				

## 3. Adaptación de escala:

ESCALA	A plicarla	No aplicarla	Justificación
0 A 10 propuesta por los autores donde 0 es totalmente ineficaz, 5 medianamente eficaz, 10 completamente competente			
0 a 5, donde 0 hace referencia a considerarse completamente ineficaz, 3 medianamente ineficaz y 5 completamente competente			

### 3. Adaptación del instrumento

ITEM	ADAPTACIONES PROPUESTAS	CRITERIO SEGUIDO POR LA INVESTIGADORA	OBSERVACIONES				
			Se ajusta al contexto	Se evidencian diferencias culturales	Atiende a las características de la nueva población	Se han considerado las diferencias lingüísticas	Otra observación
1	Se cambió la palabra ordenador por la palabra “computador”	Lenguaje acorde al contexto					
2	Se cambió la palabra ordenador por la palabra “computador”						
3	Se cambió la palabra ordenador por la palabra “computador”						
4	Se cambió la palabra fichero por la palabra “archivo”						
5	NA						
6	NA						
7	NA						
8	NA						
9	NA						
10	NA						
11	Se agregó el explorador google chrome	Lenguaje acorde al contexto					
12	NA						
13	NA						
14	NA						
15	NA						

ITEM	ADAPTACIONES PROPUESTAS	CRITERIO SEGUIDO POR LA INVESTIGADORA	OBSERVACIONES				
			Se ajusta al contexto	Se evidencian diferencias culturales	Atiende a las características de la nueva población	Se han considerado o las diferencias lingüísticas	Otra observación
16	Se cambió fichero por archivo	Lenguaje acorde al contexto					
17	NA						
18	NA						
19	NA						
20	NA						
21	Los autores la consideran una competencia de gestión, yo la veo más como una competencia pedagógica	Postura del investigador					
22	NA						
23	NA						
24	NA						
25	NA						
26	NA						
27	Modificada: Se utilizar la plataforma de enseñanza virtual (Moodle) de la Universidad Nacional Abierta	Ajustadas al contexto UNA					
28	Modificada: Me considero competente para utilizar la página web de la UNA, acceder a los diferentes sitios de interés y encontrar información requerida						

ITEM	ADAPTACIONES PROPUESTAS	CRITERIO SEGUIDO POR LA INVESTIGADORA	OBSERVACIONES				
			Se ajusta al contexto	Se evidencian diferencias culturales	Atiende a las características de la nueva población	Se han considerado o las diferencias lingüísticas	Otra observación
	para mi práctica profesional						
29	Debería eliminarse o modificarse como sigue: Uso mi cuenta de correo institucional						
30	Debería eliminarse o modificarse como sigue: Se acceder a mi expediente académico en la base de datos del profesorado de la UNA del Subprograma de Supervisión Académica Regional						
31	ELIMINAR	No pertinencia al contexto UNA					
32	ELIMINAR						
33	ELIMINAR						
34	Modificada: Se utilizar los diferentes recursos electrónicos (biblioteca virtual, revista electrónica, bases de datos, calendario, cronogramas, ciberesquina), disponibles en la UNA	Ajustada al contexto UNA					
35	NA						
36	NA						
37	ELIMINAR	No pertinencia al contexto UNA					

ITEM	ADAPTACIONES PROPUESTAS	CRITERIO SEGUIDO POR LA INVESTIGADORA	OBSERVACIONES				
			Se ajusta al contexto	Se evidencian diferencias culturales	Atiende a las características de la nueva población	Se han considerado o las diferencias lingüísticas	Otra observación
38	NA						
39	Modificada: Se crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual moodle que se utiliza en la UNA	Ajustada al contexto UNA					
40	NA						
41	NA						
42	NA						
43	NA						
44	NA						
45	Modificar redacción en primera persona como las demás	Concordancia de persona en la redacción de los items					
46	NA						
47	NA						
48	NA						
49	NA						
50	ELIMINAR	No pertinencia al rol del asesor académico en el sistema UNA					
51	NA						

ITEM	ADAPTACIONES PROPUESTAS	CRITERIO SEGUIDO POR LA INVESTIGADORA	OBSERVACIONES				
			Se ajusta al contexto	Se evidencian diferencias culturales	Atiende a las características de la nueva población	Se han considerado o las diferencias lingüísticas	Otra observación
52	NA						
53	Modificar: Diseño actividades “on-line” que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje	Concordancia de persona en la redacción de los ítems Ajustada al contexto de la UNA					
54	Modificar redacción en primera persona como las demás	Concordancia de persona en la redacción de los					
55	NA						
56	NA						
57	NA						
58	NA						
59	NA						
60	NA						
61	NA						
62	NA						
63	NA						
64	NA						
65	NA						
66	NA						
67	NA						

ITEM	ADAPTACIONES PROPUESTAS	CRITERIO SEGUIDO POR LA INVESTIGADORA	OBSERVACIONES				
			Se ajusta al contexto	Se evidencian diferencias culturales	Atiende a las características de la nueva población	Se han considerado o las diferencias lingüísticas	Otra observación
68	NA						
69	NA						
70	Modificar: Cambiar la palabra “tutorial” por “asesoría académica”	Ajustada al contexto UNA					

Legenda: NA= ninguna adaptación. Las observaciones siguen los criterios para la adaptación de instrumentos de Hambleton (1996)

Revisado por:	Cédula de identidad:
Institución:	Departamento:



## **Anexo 2. Instrumento adaptado**

### **Cuestionario para el diagnóstico de “Competencias tecnológicas del profesorado”.**

1) Tengo conocimientos básicos sobre el funcionamiento de un computador y sus periféricos (AT)

2) Sé conectar equipos de audio, cámaras de vídeo y fotos digitales a los computadores (AT).

3) Soy capaz de instalar y desinstalar programas informáticos en un computador (AT).

4) Puedo cambiar de formatos los archivos (convertir un archivo de un tipo a otro) (AT).

5) Realizo un documento escrito con un procesador de texto (Word, WordPerfect, Writer, Doc Google...), usando técnicas avanzadas del mismo para: poner encabezamiento, cambiar el tipo y tamaño de letra, poner negrillas, subrayados, insertar tablas... (AT).

6) Sé diseñar, crear y modificar bases de datos con algún programa informático (Acces, Filemaker...), para propósitos específicos donde se utilicen formularios, informes asociados a una tabla, se creen macros asociados a los controles del formulario...; es decir, de forma avanzada (AT).

7) Sé diseñar, crear y modificar hojas de cálculo con algún programa informático (Excel, Calc, Gnumeric...), para propósitos específicos, usando sus funciones como dar formato a las celdas, insertar y ocultar filas, realizar tablas dinámicas, fórmulas... (AT).

8) Sé crear imágenes y gráficos mediante algún programa informático. (AT).

9) Sé crear una presentación multimedia mediante algún programa, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas... (AT).

10) Sé modificar imágenes mediante algún programa de diseño gráfico (Coreldraw, Photoshop, Gimp...) (AT)

11) Navego por Internet con diferentes navegadores: Explorer, Netscape, Mozilla, Opera, Google Chrome... (AT).

12) Navego por Internet mediante los distintos links, enlaces o hipervínculos que proporcionan las páginas webs que voy visitando. (AT).

13) Sé diseñar páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes, link a otros documentos o al documento propio... (AT).

14) Soy capaz de descargar de Internet, programas, imágenes, clips de audio... (AT).

15) Puedo organizar la información recogida de Internet, agregando las páginas que me interesan a favoritos, y clasificarlas en subcarpetas bajo algún criterio de ordenación. (AT).

16) Sé enviar archivos de un computador a otro por internet. (AT).

17) Me puedo comunicar con otras personas, por correo electrónico, chat, mensajería instantánea, foros de distribución..., es decir, mediante las herramientas de comunicación usuales de Internet. (AC).

18) Soy capaz de organizar, analizar y sintetizar la información mediante tablas, gráficos o esquemas para presentar información a mis estudiantes (AP).

19) Soy capaz de organizar la información, usando herramientas como bases de datos, hojas de cálculo o programas similares para presentar información a mis estudiantes (AP).

20) Conozco y sé manejar, programas informáticos para compartir información en la red con mis compañeros profesores. (AC).

21) Soy capaz de usar las TICs para investigar, explorar, interpretar información o resolver problemas en diversidad de materias y contextos, relacionados con mi disciplina. (AGE).

22) Soy capaz de evaluar la autoría y fiabilidad de la información encontrada en Internet; es decir, evaluar la relevancia de la información localizada en Internet. (AS).

23) Sé explicar las ventajas y limitaciones que presentan los computadores para almacenar, organizar recuperar y seleccionar información. (AGE).

24) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones para mejorar las producciones multimedias, realizadas por mis compañeros. (AP).

25) Soy capaz de realizar búsquedas bibliográficas para mis estudiantes a través de diferentes bases de datos disponibles en la red. (AGE).

26) Se utilizar herramientas y recursos de la tecnología para administrar y comunicar información personal y/o profesional. (AC).

27) Se utilizar la plataforma de enseñanza virtual (Moodle) de la Universidad Nacional Abierta (AUNA).

28) Me considero competente para utilizar la página web de la UNA, acceder a los diferentes sitios de interés y encontrar información requerida para mi práctica profesional. (AUNA)

29) Uso mi cuenta de correo institucional. (AUNA)

30) Sé acceder a mi expediente académico en la base de datos del profesorado del subprograma de supervisión Académica Regional. (AUNA)

31) Se utilizar los diferentes recursos electrónicos (biblioteca virtual, revista electrónica, bases de datos, calendario, cronogramas, ciberesquina), disponibles en la UNA. (AUNA).

32) Me considero capaz de utilizar diferentes TIC, para alcanzar aprendizajes específicos en mis estudiantes (AP).

33) Soy capaz de aplicar diferentes estrategias y metodologías sobre las TIC, como por ejemplo favorecer un modelo transmisivo de información o un modelo cooperativo, entre mis estudiantes. (AP).

34) Sé utilizar desde un punto de vista educativo la videoconferencia, y organizar sesiones formativas a través de ella (AP).

35) Se crear y publicar materiales educativos en la plataforma virtual moodle que se utiliza en la UNA (AUNA).

36) Me considero competente para saber juzgar y hacer aportaciones respecto al cumplimiento de aspectos legales y éticos incorporados a los programas audiovisuales e informáticos que se pueden ver en la red (AS).

37) Sé analizar el impacto de las TIC en diferentes ámbitos de la formación universitaria (AS).

38) Sé reconocer los aspectos éticos y legales asociados a la información digital, tales como privacidad, propiedad intelectual y seguridad de la información, y comunicárselo a mis alumnos. (AS).

39) Comprendo las implicaciones legales y éticas del uso de licencias para el software. (AS)

40) Me encuentro capacitado para promover entre mis estudiantes el uso ético y legal de las aplicaciones informáticas, telemáticas y audiovisuales. (AS).

41) Utilizo los servicios de Internet para apoyar las tareas administrativas propias de mi labor docente. (AGE).

42) Utilizo los recursos informáticos para elaborar o administrar bases de datos para mis estudiantes (AGE).

43) Sé localizar en Internet documentos científicos y educativos referidos con mi área de conocimiento, tanto para mí como para mis estudiantes. (ADP).

44) Manejo recursos electrónicos para mi actualización científica en mi área de conocimiento (ADP).

45) Participo en foros, blogs y wikis de mi disciplina científica. (ADP).

46) Sé identificar necesidades educativas en mis estudiantes que puedan ser posibles de abordar con tecnologías de la información y comunicación (AP).

47) Conozco distintas metodologías para desarrollar y apoyar el trabajo colaborativo en red (AP).

48) Diseño actividades “on-line” que complementan o apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje (AP).

49) Manejo un conjunto de habilidades para amenizar y moderar entornos virtuales de aprendizaje (AC).

50) Sé promover actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando recursos de comunicación como foros, chat, correo electrónico, etc. (AC).

51) Utilizo recursos de la web 2.0 (Youtube, agregadores sociales, wikis...). (AT).

52) Se desenvolverme en redes sociales (Second life, Tuentti, Facebook, Twitter...) (AT).

53) Me considero competente para comunicarme con mis estudiantes a través de blogs y wikis (AC).

54) Formo parte de comunidades virtuales referidas con aspectos con mi disciplina científica (ADP).

55) Sé utilizar herramientas de la Web 2.0 (blogs, wikis, Second life, Facebook, twitter, etc.) para establecer relaciones con personas vinculadas a mi área profesional (ADP).

56) Me considero capaz de establecer normas y reglas de funcionamiento con las distintas herramientas de comunicación disponibles en cualquier entorno virtual de formación (correo electrónico, foro de discusión, chat...) (AC).

57) Soy capaz de manejar una sesión de chat de manera adecuada, estableciendo pautas de moderación y gestionar las intervenciones de los alumnos (AC).

58) Me considero capacitado para realizar una adecuada animación y estimular la participación con las nuevas herramientas de comunicación. (AC).

59) Utilizo el blog como herramienta que me permite establecer un desarrollo profesional con personas de mi mismo ámbito profesional e intereses comunes (ADP).

60) Me considero capaz de diseñar, publicar y mantener páginas web de contenidos relacionados con las asignaturas que imparto (AT).

61) Utilizo estudios de casos con ayuda de las TICs para la formación de mis alumnos (AP).

62) Realizo trabajos individuales de los alumnos con software específico (AP).

63) He promovido actividades de aprendizaje con mis estudiantes utilizando algún recurso de comunicación como: foros, chat, listas de distribución, correo electrónico... (AP).

64) Incorporo para mi formación profesional el trabajo con vídeos, materiales multimedia y páginas webs (AFP).

65) Utilizo algunos de los siguientes recursos comunicativos: correo electrónico, lista de preguntas más frecuentes..., como apoyo a la asesoría académica con mis estudiantes (AC).

### Anexo 3. Análisis de confiabilidad de instrumento

#### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

##### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	10	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	10	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.967	.971	65

##### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
item1	3.50	.850	10
item2	3.30	.949	10
item3	2.60	.843	10
item4	3.00	1.155	10
item5	3.40	.843	10
item6	2.10	1.370	10
item7	2.40	1.174	10
item8	2.80	1.317	10
item9	2.70	1.252	10
item10	2.40	.966	10
item11	3.50	.850	10
item12	3.70	.675	10
item13	1.90	.994	10
item14	3.60	.699	10

ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA LA ASESORÍA ACADÉMICA A DISTANCIA MEDIADA  
 POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN. | Zuleima Corredor

item15	3.10	1.101	10
item16	3.60	.699	10
item17	3.90	.316	10
item18	3.40	.966	10
item19	2.90	1.101	10
item20	3.20	.789	10
item21	3.80	.422	10
item22	3.40	.843	10
item23	3.00	.667	10
item24	3.00	.943	10
item25	3.80	.422	10
item26	3.70	.483	10
item27	3.30	.823	10
item28	3.60	.843	10
item29	1.80	1.476	10
item30	2.60	1.713	10
item31	3.70	.483	10
item32	3.30	.823	10
item33	3.10	.738	10
item34	2.80	.919	10
item35	2.80	1.229	10
item36	2.90	1.101	10
item37	3.40	1.075	10
item38	3.30	.675	10
item39	3.00	.943	10
item40	3.00	.943	10
item41	3.60	.966	10
item42	3.60	.699	10
item43	3.80	.632	10
item44	3.50	.850	10
item45	3.10	.876	10
item46	3.40	.843	10
item47	2.90	.994	10
item48	3.00	1.054	10
item49	2.70	1.059	10
item50	3.20	.919	10

ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PARA LA ASESORÍA ACADÉMICA A DISTANCIA MEDIADA  
POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN. | Zuleima Corredor

item51	3.30	.675	10
item52	3.50	.850	10
item53	3.30	.823	10
item54	2.70	1.160	10
item55	3.50	.707	10
item56	3.10	.876	10
item57	3.00	.816	10
item58	3.30	.823	10
item59	3.10	1.287	10
item60	2.70	1.160	10
item61	3.20	1.135	10
item62	2.60	1.265	10
item63	3.30	.949	10
item64	2.90	.876	10
item65	3.70	.675	10



**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.143	1.800	3.900	2.100	2.167	.207	65
Item Variances	.901	.100	2.933	2.833	29.333	.251	65

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
204.30	1212.011	34.814	65

## Anexo 4. Manual de funciones del personal docente según su rol en la Universidad Nacional Abierta (funciones del Asesor Académico)

 <b>UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA</b> RECTORADO DIRECCIÓN DEL CENTRO DE PROGRAMACIÓN COORDINACIÓN DE DESARROLLO ADMINISTRATIVO	<b>MANUAL DE FUNCIONES          DEL PERSONAL DOCENTE          SEGÚN SU ROL EN LA          UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA</b>	<b>CÓDIGO No:</b>	
	<b>ASUNTO:          III.- DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE          FUNCIONES:          ASESOR</b>	<b>RESOLUCIÓN No:</b>	<b>FECHA:</b> Noviembre, 2008


### ROL ACADÉMICO: ASESOR

#### Objetivo General:

Apoyar al estudiante en la óptima utilización de los recursos disponibles tales como: Texto UNA, bibliografía general, recursos tecnológicos entre otros, aplicando estrategias de enseñanza que le permitan ejercer el proceso de facilitación de los aprendizajes de manera efectiva, eficiente y eficaz en la modalidad de educación a distancia, para lograr que el estudiante se convierta en un agente capaz de gestionar su propio aprendizaje.

#### Funciones, Actividades y/o Tareas:

1. Aplicar estrategias educativas ya sea grupales (talleres, foros, entre otros) e individuales (asesorías), a los fines de orientar y/o reforzar el contenido instruccional de los textos UNA.
2. Revisar y evaluar las pruebas de desarrollo, los modelos de respuestas, claves de respuestas y trabajos prácticos para verificar su pertinencia con respecto a los objetivos planteados en el plan de curso de la asignatura, informando a la instancia académica respectiva los casos de discrepancia, a los fines de que aplique los correctivos pertinentes.
3. Corregir las pruebas y publicar las notas de los estudiantes cursantes de la asignatura, de acuerdo a lo estipulado en el calendario de pruebas.
4. Revisar las pruebas conjuntamente con el estudiante, cuando el mismo lo requiera, a los fines de realizar los correctivos pertinentes, en caso que lo amerite.
5. Suministrar bibliografía, direcciones de páginas web, audiovisual y cualquier otro medio al estudiante, que contribuya al aprendizaje de los objetivos de la asignatura que imparte.
6. Participar de manera activa en proyectos de investigación en las asignaturas que le corresponde asesorar, a fin de actualizar estrategias y herramientas educativas.
7. Planificar el horario de asesoría, tiempo de dedicación y evaluación del estudiante.

 <p>UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA SECTORADO DIRECCIÓN DEL CENTRO DE PROGRAMACIÓN COORDINACIÓN DE DESARROLLO ADMINISTRATIVO</p>	<p>MANUAL DE FUNCIONES DEL PERSONAL DOCENTE SEGÚN SU ROL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA</p>	<p>CÓDIGO No:</p>	
		<p>RESOLUCIÓN No:</p>	
	<p>ASUNTO: III.- DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE FUNCIONES: ASESOR</p>	<p>FECHA: Noviembre, 2008</p>	<p>PÁGINA: 15</p>

8. Estimular a través de talleres vivenciales y/o video conferencias y artículos informativos, la motivación al logro y las actitudes positivas hacia el estudio en el estudiante universitario, con el fin de que obtenga un aprendizaje significativo, que pueda ser transferido al contexto educativo, laboral e investigativo y contribuya a la prosecución y culminación de la carrera.
9. Compartir experiencias de aprendizaje con los estudiantes a través de discusiones, foros, grupos focales y talleres, entre otras estrategias de enseñanza aplicadas al campo de la educación a distancia, a los fines de profundizar los conocimientos teóricos impartidos.
10. Revisar la dotación en biblioteca de los textos de mercado que requiere para administrar su asignatura, a los fines de proponer al Área Académica respectiva, bibliografía para su adquisición.
11. Supervisar las pasantías y/o trabajos prácticos de los estudiantes, en las asignaturas que lo requieran, estableciendo contacto directo con el Tutor Empresarial y/o Académico, a los fines de evaluar el desempeño del estudiante.
12. Transcribir las calificaciones de los estudiantes en el sistema automatizado.
13. Atender los reclamos de notas de los estudiantes y en caso de ser procedentes avalarlos y remitirlos al Nivel Central para su resolución.
14. Participar activamente en alguna(s) de las comisiones que agrupe la universidad como son: Cultura, inscripciones, actos de grado, voz Unista, aniversario, navidad, jornadas de investigación, de acuerdo a lo impartido por la Coordinación Académica.
15. Fungir como tutor de trabajos de grado de acuerdo a la línea de investigación del docente.
16. Proporcionar realimentación vinculada con cambios de currículo, de asignatura, plan de curso, materiales instruccionales nuevos provenientes del Nivel Central, a los fines de agregarle valor a los productos que se generen.
17. Participar en encuentros, foros, plenarios, ponencias, congresos, seminarios, entre otros.
18. Realizar trabajos de investigaciones, artículos, ponencias vinculadas con el área de adscripción del docente.
19. Instruir expedientes disciplinarios a los estudiantes de acuerdo a la designación expresa del Consejo Directivo y a la Normativa Legal vigente.

MANUAL DE FUNCIONES PERSONAL DOCENTE EN LA UCA/SECTORADO ADMINISTRATIVO DEL CENTRO DE PROGRAMACIÓN Y COORDINACIÓN DE DESARROLLO ADMINISTRATIVO

 <b>UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA</b> RECTORADO DIRECCIÓN DEL CENTRO DE PROGRAMACIÓN COORDINACIÓN DE DESARROLLO ADMINISTRATIVO	<b>MANUAL DE FUNCIONES                  DEL PERSONAL DOCENTE                  SEGÚN SU ROL EN LA                  UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA</b>	<b>CÓDIGO No:</b>	
	<b>ASUNTO:</b> III- DESCRIPCIÓN GENÉRICA DE FUNCIONES: ASESOR	<b>RESOLUCIÓN No:</b>	
		<b>FECHA:</b> Noviembre, 2008	<b>PÁGINA:</b> 16

20. Instruir expedientes disciplinarios a los docentes de acuerdo a la designación expresa del Consejo Directivo y a la Normativa Legal vigente.
21. Actuar como Autoridad Disciplinaria para decidir en los expedientes instruidos a los estudiantes, por designación expresa del Consejo Directivo.
22. Elaborar exámenes parciales dependiendo de los requerimientos de la asignatura y de la carrera en particular que lo amerite o establezca.
23. Actualizar la información académica dirigida al estudiante y referida a la carrera y/o asignatura en particular, en la página web, en caso de que exista en el Centro Local o Unidad de Apoyo.
24. Proporcionar a las Unidades de Apoyo adscritas al Centro Local los modelos de respuestas, y en los casos que lo requiera por falta de nivel corrector, revisar las pruebas de desarrollo y/o objetivas.
25. Elaborar pruebas de contingencia para evaluar la asignatura, en caso de que la Unidad Académica del Centro Local así lo requiera.
26. Evaluar la pertinencia entre los objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y de evaluación, de acuerdo a las especificaciones curriculares y de curso pautadas.
27. Evaluar la pertinencia y relevancia de los contenidos presentados en los medios audiovisuales en caso de ser necesario.
28. Revisar y aprobar excedencia de créditos y asignaturas en paralelo.
29. Validar las notas de los estudiantes al final de cada lapso académico.
30. Asistir a reuniones de trabajo convocadas por el Supervisor Inmediato del Área.
31. Demás funciones vinculadas con la naturaleza del cargo.

**Perfil de Educación y Experiencia:**

Ver perfil por Área o bloque de conocimiento en el Temario correspondiente. Documento de la Coordinación del Subprograma Supervisión Académica Regional, Vicerrectorado Académico.

## **Anexo 5. Instrumento para la validación de la propuesta**

### **Validación de la propuesta de Estándares de Competencia para la Asesoría Académica a distancia mediada por TIC**

Estimado Profesor

Presente.-

Sirva el presente para solicitar su colaboración en la validación de la propuesta denominada: **Estándares de competencia para la Asesoría Académica a distancia mediada por TIC**, la cual constituye la última fase de mi Tesis Doctoral, en respuesta a la problemática evidenciada en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), respecto a la carencia de una definición clara y actualizada del rol del asesor académico y de los correspondientes estándares de competencia que permitan su operatividad

El instrumento consta de 23 items, cuya finalidad es valorar la “calidad” de la propuesta, entendida esta como: la coherencia entre el producto (lo que es) y sus especificaciones (lo que dice ser), los aspectos a los que se orienta la valoración son los siguientes: coherencia, transferibilidad, adaptabilidad, integralidad, contextualización, actualización, interdisciplinariedad y claridad. Se presenta una escala del 1 al 4, con la siguiente nomenclatura: 1. No está presente; 2. en cierta medida; 3. en gran medida; 4. Totalmente presente. Para lo cual se le pide marcar con una X según considere la presencia o no de los distintos aspectos a valorar. Se facilitan dos columnas adicionales en caso que desee plantear sugerencias u observaciones.

Agradezco de antemano su receptividad y disposición para colaborar en el proceso de validación.

Prof. Zuleima Corredor Ponce

#### **1. Datos de identificación:**

Centro Local:

Carrera:

Categoría Académica:

Años de servicio:

Aspectos a validar	Indicadores de calidad	1	2	3	4	Observaciones	Sugerencias
Coherencia	1. Se observa coherencia entre el perfil y los estándares de competencia propuestos.						
	2. Los estándares propuestos se corresponden con cada una de las áreas de competencia: saber, hacer, ser, convivir.						
Transferibilidad	3. La propuesta posibilita la transferencia a las distintas situaciones profesionales que pudiera afrontar el profesorado (acompañamiento, consulta personalizada, motivacional, orientaciones sobre los materiales, informaciones generales, ayuda sobre la evaluación, atención grupal, entre otras).						
Adaptabilidad	4. Es adaptable a los distintos contextos (Centros Locales) en que se desempeñan						

Aspectos a validar	Indicadores de calidad	1	2	3	4	Observaciones	Sugerencias
	los asesores académicos de la UNA.						
	5. Permite el abordaje de la asesoría académica tradicional cara a cara.						
	6. Garantiza el uso de las tecnologías disponibles.						
Integralidad	7. La propuesta de perfil toma en cuenta al profesor como un ser humano integral en las áreas del conocer, hacer, ser, convivir.						
	8. En la propuesta de estándares de competencia se explicitan acciones específicas para cada área de competencia: conocer, hacer, ser, convivir.						
	9. Se observa equidad en el establecimiento de estándares para todas las áreas de competencia: saber – hacer –						

Aspectos a validar	Indicadores de calidad	1	2	3	4	Observaciones	Sugerencias
	ser – convivir.						
Contextualización	10. Las cinco dimensiones de competencia propuestas son pertinentes con la educación universitaria en Venezuela.						
	11. La propuesta se adapta al contexto organizacional de la UNA.						
	12. La propuesta define con claridad los roles del asesor académico en un sistema de educación a distancia como el de la UNA.						
Actualización	13. Las cinco grandes competencias propuestas: comunicacionales, tecnopedagógicas, informacionales, de gestión, para el trabajo en equipo; promueve cambios en el rol del asesor académico acordes con las exigencias del contexto social actual en cuanto al uso de tecnologías.						



Aspectos a validar	Indicadores de calidad	1	2	3	4	Observaciones	Sugerencias
	14. El perfil de competencias denota el carácter actual de los roles a desempeñar por el asesor académico.						
	15. La propuesta orienta acerca de las necesidades de formación del profesorado.						
Interdisciplinariedad	16. En la propuesta se evidencia el carácter interdisciplinario de los procesos educativos mediados por TIC						
	17. Se destaca la importancia del trabajo en equipo para la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías.						
Claridad	18. La redacción del perfil es clara.						
	19. Se definen con claridad los roles del asesor académico en el perfil de competencias.						

Aspectos a validar	Indicadores de calidad	1	2	3	4	Observaciones	Sugerencias
	20. La redacción de los estándares responde a la estructura: verbo en presente y en tercera persona + objeto sobre el que recae la acción + condición de idoneidad.						

Nota. Se administró el mismo instrumento a asesores y expertos.

## **Anexo 6. Diseño de curso de formación en línea “Facilitación de los aprendizajes mediante Moodle”**



**Universidad Nacional Abierta**

Maracaibo, 01 de julio de 2014

**Ciudadana:  
Profa. Silvia Camejo  
Supervisión Académica Regional**

Reciba un saludo cordial, en la oportunidad de hacerle llegar una sinopsis o esquema general del curso denominado: “Curso básico de facilitación de aprendizajes mediante Moodle”.

### **Curso básico de Facilitación de aprendizajes mediante Moodle**

#### **Objetivo general del curso:**

- Proporcionar al profesorado un conjunto de competencias tecnopedagógicas para la facilitación de aprendizajes utilizando los recursos y herramientas de la plataforma Moodle.

#### **¿Qué se entiende por competencia?**

Entendemos las competencias desde una visión holística e integral del ser humano, que requiere para su desarrollo personal, psicosocial y profesional de la interrelación de saberes, teóricos, prácticos, axiológicos y sociales que le facultan para la actuación y toma de decisiones pertinentes en un contexto dado (local y global) tomando en cuenta los recursos disponibles tanto personales como del entorno. Las competencias por tanto no son productos acabados, sino que requieren una construcción y mejoramiento constante, por lo cual exige de los individuos potenciar la capacidad de aprender a aprender en un continuo de educación y formación para toda la vida. Las competencias se concretan en cuatro dimensiones básicas: saber, hacer, ser, convivir.

### **Competencias tecnopedagógicas:**

Se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y tecnológicas, para el desarrollo eficiente de la asesoría académica cara a cara o mediada por tecnologías. Implican: a) uso eficiente de un amplio repertorio de estrategias pedagógicas (conjunto de acciones planificadas que se ejecutan de forma ordenada y flexible para lograr los objetivos instruccionales) que le permiten facilitar y acompañar procesos de enseñanza, aprendizaje y aprendizaje independiente; b) amplio conocimiento de su disciplina de estudio, de los materiales instruccionales que conforman las asignaturas a su cargo y de los mecanismos de evaluación de las mismas; c) conocimiento profundo de la modalidad de EaD; d) manejo eficiente de un conjunto de recursos y herramientas tecnológicas que le permitan generar la necesaria comunicación e interacción con los estudiantes; e) idoneidad para seleccionar las herramientas tecnológicas más pertinentes y contextualizadas a las necesidades y exigencias de las asignaturas, a la realidad del contexto en que se desempeña y a las necesidades del estudiante a distancia; propiciando un ambiente de colaboración, participación y generación de conocimientos.

### **Competencias a adquirir una vez finalizado el curso:**

- **C01-** Conocer las principales teorías que fundamentan la EaD y sus implicaciones en la asesoría académica.
- **C02-** Conocer la plataforma Moodle y sus potencialidades para el aprendizaje.
- **C03-** Diseñar un Espacio Virtual de Aprendizaje utilizando criterios pedagógicos (una asignatura de su carga académica).
- **C04-** Utilizar con criterios pedagógicos el foro de la plataforma Moodle.
- **C05-** Utilizar con criterios pedagógicos el chat de la plataforma Moodle.
- **C06-** Utilizar el video con criterios pedagógicos.
- **C07-** Desarrollar habilidades para la tutoría/asesoría en línea (competencias comunicaciones, de acompañamiento)
- **C08-** Generar tareas significativas empleando glosarios, wiki, estados del arte, cuestionarios.

### **Estructura del curso:**

El curso tendrá una duración de 5 semanas. La primera unidad, es introductoria, tiene por finalidad inducir al participante al uso de la plataforma, a la vez que profundiza en contenidos de interés para su desarrollo profesional.

Cada Unidad tendrá una duración de una semana, más una semana adicional para la culminación de las asignaciones.

Unidad I. Introductoria.

1.1 Las teorías que sustentan la EaD.

1.2 La tutoría académica mediada por tecnologías.

Unidad II. Conociendo la plataforma Moodle:

2.1 Diseño de espacio virtual de aprendizaje

Unidad III. Gestión de la plataforma Moodle:

3.1 Gestión del espacio virtual de aprendizaje

3.2 Gestión de foros de discusión académica.

3.3 Gestión de chat

3.4 Gestión de videos

Unidad IV. Gestión de tareas para un aprendizaje significativo

4.1 Glosarios

4.2 Cuestionario

4.3 Wikis

4.4 Gestión de calificaciones

**Conocimientos previos requeridos:**

- Manejo básico de ofimática
- Manejo básico de exploradores
- Manejo básico de herramientas web

**Requerimientos técnicos**

- Computador
- Conexión a internet
- Disponibilidad de un sitio en la plataforma para que cada participante diseñe su espacio virtual de aprendizaje, el cual debe versar sobre alguna de las asignaturas a su cargo.

Agradezco de antemano su deferencia al plantear esta posibilidad de generar un primer curso de formación dirigido a nuestro personal académico en un área de tanto interés y necesidad en los actuales momentos. Espero sus

comentarios, sugerencias y planteamientos en general en relación con esta propuesta.

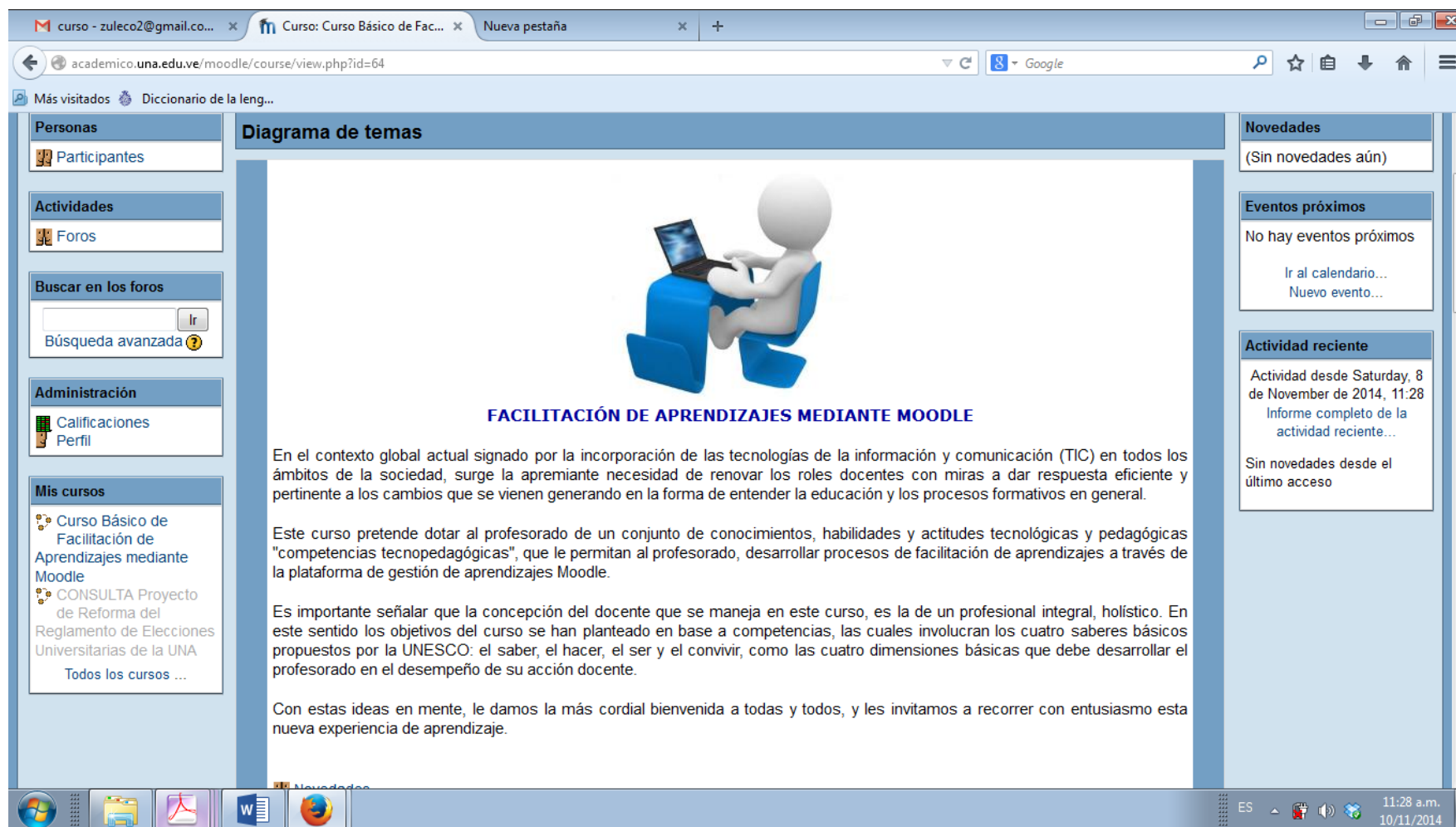
Sin otro particular sobre el cual hacer referencia, me despido de usted.

Atentamente,

A handwritten signature in black ink, reading "Zuleima Corredor". The signature is written in a cursive style with a large initial 'Z'.


Profa. Zuleima Corredor

## Anexo 7. Interfaz del curso de formación para la facilitación de aprendizajes mediante Moodle



The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The browser's address bar shows the URL `academico.una.edu.ve/moodle/course/view.php?id=64`. The page title is "Curso: Curso Básico de Fac...". The main content area is titled "Diagrama de temas" and features a central image of a 3D white figure sitting on a blue chair, using a laptop. Below the image, the title "FACILITACIÓN DE APRENDIZAJES MEDIANTE MOODLE" is displayed in blue. The text below the title discusses the need for teacher training in the current context of ICT, the course's objectives, and the role of the teacher. The page layout includes a left sidebar with navigation menus for "Personas", "Actividades", "Buscar en los foros", "Administración", and "Mis cursos". The right sidebar contains sections for "Noticias", "Eventos próximos", and "Actividad reciente". The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date "10/11/2014" and time "11:28 a.m.".

**Diagrama de temas**



**FACILITACIÓN DE APRENDIZAJES MEDIANTE MOODLE**

En el contexto global actual signado por la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la sociedad, surge la apremiante necesidad de renovar los roles docentes con miras a dar respuesta eficiente y pertinente a los cambios que se vienen generando en la forma de entender la educación y los procesos formativos en general.

Este curso pretende dotar al profesorado de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes tecnológicas y pedagógicas "competencias tecnopedagógicas", que le permitan al profesorado, desarrollar procesos de facilitación de aprendizajes a través de la plataforma de gestión de aprendizajes Moodle.

Es importante señalar que la concepción del docente que se maneja en este curso, es la de un profesional integral, holístico. En este sentido los objetivos del curso se han planteado en base a competencias, las cuales involucran los cuatro saberes básicos propuestos por la UNESCO: el saber, el hacer, el ser y el convivir, como las cuatro dimensiones básicas que debe desarrollar el profesorado en el desempeño de su acción docente.

Con estas ideas en mente, le damos la más cordial bienvenida a todas y todos, y les invitamos a recorrer con entusiasmo esta nueva experiencia de aprendizaje.

**Personas**  
Participantes

**Actividades**  
Foros

**Buscar en los foros**  
Búsqueda avanzada ?

**Administración**  
Calificaciones  
Perfil

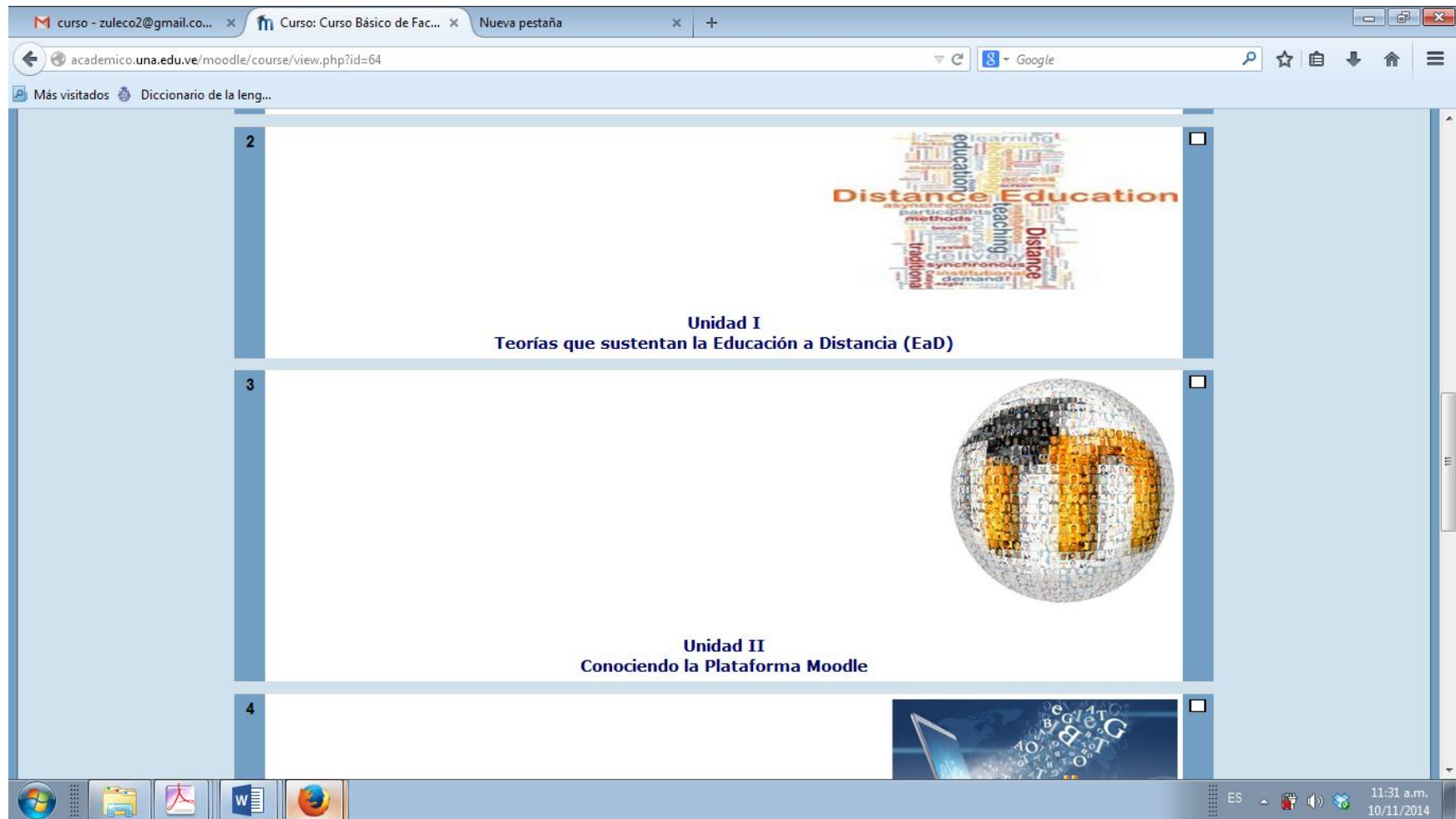
**Mis cursos**  
Curso Básico de Facilitación de Aprendizajes mediante Moodle  
CONSULTA Proyecto de Reforma del Reglamento de Elecciones Universitarias de la UNA  
Todos los cursos ...

**Noticias**  
(Sin novedades aún)




**Eventos próximos**  
No hay eventos próximos  
Ir al calendario...  
Nuevo evento...

**Actividad reciente**  
Actividad desde Saturday, 8 de November de 2014, 11:28  
Informe completo de la actividad reciente...  
Sin novedades desde el último acceso

ES 11:28 a.m. 10/11/2014



The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The browser's address bar shows the URL `academico.una.edu.ve/moodle/course/view.php?id=64`. The page content is organized into a table with three rows, each representing a unit. The first row, labeled '2' in a blue sidebar, features a word cloud graphic with 'Distance Education' as the central theme. The second row, labeled '3', features a graphic of a globe composed of small cubes. The third row, labeled '4', features a graphic of a laptop with floating letters. The system tray at the bottom indicates the date and time as 11:31 a.m. on 10/11/2014.

2	 <p><b>Unidad I</b> Teorías que sustentan la Educación a Distancia (EaD)</p>
3	 <p><b>Unidad II</b> Conociendo la Plataforma Moodle</p>
4	





Nota. A la fecha noviembre de 2014 el curso se está montando en la plataforma.