Formación virtual de docentes tutores para la educación a distancia

*Ángel Torres Velandia**

> LOS LÍDERES EFECTIVOS de comunidades en línea evitan interrumpir la colaboración de los participantes y promueven la construcción colaborativa de conocimiento interviniendo, cuando se necesita, para elevar el nivel de contenido de las conversaciones o para que se profundice, así como para centrar el foco de la discusión.[1]

LOS RECIENTES Y ACELERADOS avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están gestando un abanico amplio y diverso de posibilidades en los múltiples campos del conocimiento, entre ellos el educativo, de tal forma que las universidades no deben quedarse al margen ni mucho menos rezagadas de estos cambios y transformaciones globales.

El avance de la telemática y su incorporación a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje han provocado un profundo cambio en los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento, dando mayor fuerza a los sistemas de educación superior a distancia y a las experiencias de tipo virtual; de esta manera, se puede propiciar una mayor democratización del acceso a los saberes, mayores posibilida-

El avance de la telemática y su incorporación a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje han provocado un profundo cambio en los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento.

* Profesor-investigador. Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

[1] Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., and Tinker, R., *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators.* Madison, WI: Atwood Publishing, 2000.

des de selección de planes de estudio, así como nuevas oportunidades de innovar los servicios educativos institucionales tanto a nivel local como mundial.

El objetivo de la investigación diagnóstica fue de carácter práctico: obtener información relevante sobre el estado que guardan los programas de educación a distancia de las IES del área metropolitana.

En el mar de ofertas educativas que cruzan el ciberespacio, muy pocas se basan en resultados de investigaciones que propicien el diseño de soluciones concretas a problemas reales, acción que compete no sólo a los agentes educativos sino también a las Instituciones de Educación Superior (IES), que ofrecen programas bajo la modalidad presencial o virtual a distancia.

A solicitud de una de las comisiones de trabajo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Nacional (ANUIES), un grupo multidisciplinar e interinstitucional de profesionales interesados en el conocimiento de esta modalidad educativa asumió la tarea, en el periodo 1999-2000, de llevar a cabo una investigación diagnóstica de los programas de educación a distancia que se ofrecen en distintas universidades públicas y privadas del área metropolitana de la Ciudad de México.[2] En este artículo sólo se dará cuenta de los resultados más relevantes de una de las variables de la investigación —por razón de espacio— y con base en las necesidades detectadas se diseña la propuesta de *formación virtual de docentes tutores para la educación a distancia* (ED) de las IES.

Procedimiento metodológico

El objetivo de la investigación diagnóstica fue de carácter práctico: obtener información relevante sobre el estado que guardan los programas de educación a distancia de las IES del área metropolitana, con la finalidad de disponer de bases sólidas

[2] ANUIES, Consejo Regional del Área Metropolitana de la Ciudad de México, *Diagnóstico de los Programas de Educación a Distancia que ofrecen las IES afiliadas, y de su Infraestructura de Apoyo*. Resultados de la aplicación del cuestionario, Grupo de Trabajo 1.2, Mayo de 2000, México.

para la definición de estrategias y de mecanismos que conformen la red universitaria regional de educación a distancia.

En cuanto a los *procedimientos metodológicos* vale la pena anotar que el Grupo de Trabajo[3] (GT) para la construcción de las categorías del instrumento de diagnóstico que se aplicó (cuestionario)[4] siguió los siguientes pasos: Se partió del análisis de diversos formatos elaborados por los representantes institucionales hasta que se llegó a un consenso sobre las categorías básicas requeridas para el estudio de las experiencias de ED que las diversas universidades de la zona metropolitana están llevando a cabo, lo que permitió seleccionar las variables, indicadores y descriptores.

Se partió del análisis de diversos formatos elaborados por los representantes institucionales hasta que se llegó a un consenso sobre las categorías básicas requeridas para el estudio de las experiencias de ED que las diversas universidades de la zona metropolitana están llevando a cabo, lo que permitió seleccionar las variables, indicadores y descriptores.

Categorías seleccionadas. Por consenso el GT acordó trabajar las siguientes*:* La institución y su organización académico administrativa; los programas de ED; la planeación, la evaluación y la investigación aplicada del programa institucional de ED; la infraestructura, los materiales instruccionales y los medios tecnológicos; el alcance o cobertura geográfica de la ED; los estudiantes de los programas de ED; los docentes (tutores) asignados a los programas formales de ED; interacciones entre los actores de la ED; la evaluación de los aprendizajes, y la visión de la educación a distancia.

El GT consideró que las categorías mencionadas reflejan los elementos fundamentales de las experiencias de ED que en esta modalidad han tenido las instituciones participantes y que, además, los resultados de su aplicación pueden someterse a análisis de tipo tanto cuantitativo como cualita-

[3] Los coautores del reporte oficial del *Diagnóstico de los Programas de Educación a Distancia que ofrecen las IES afiliadas, y de su Infraestructura de Apoyo* somos los integrantes del Grupo de Trabajo 1.2 de la ANUIES: Rosa Amalia Gómez Ortiz, Jorge Guilllermo Pozos Mendoza, Joaquín Márquez Vargas, Jorge Alsina Valdéz, Mauricio Andión Gamboa, Ángel Torres Velandia, Benjamín Castañeda, Jorge Fernández Varela (coordinador del GT), Luz María Rangel Nafaile, Carlos Ramírez Sámano, Ruth Briones Gragoso, Adriana Escalante Mac Gregor y Ana Graciela Fernández Lomelín.

[4] *Cfr*. Formato completo de las "Principales categorías y variables del cuestionario", Anexo 4, *op. cit.* , pp. 64-70.

El GT consideró que las categorías mencionadas reflejan los elementos fundamentales de las experiencias de ED que en esta modalidad han tenido las instituciones participantes y que, además, los resultados de su aplicación pueden someterse a análisis de tipo tanto cuantitativo como cualitativo.

tivo, lo cual no excluye que las mismas u otras semejantes se vayan modificando o enriqueciendo con nuevas variables.[5] Una vez validado el instrumento se aplicó, vía los delegados institucionales, a las siguientes diez IES: *a*) *Cuatro privadas*: Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM; Universidad la Salle, ULSA; Universidad Tecnológica de México, UNITEC, y Universidad del Valle de México, UVM; *b*) Entre las *seis públicas* están: Instituto Politécnico Nacional, IPN; Instituto Tecnológico de Tlalnepantla, ITTLA; Universidad Autónoma Metropolitana, UAM; Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM; Universidad Pedagógica Nacional, UPN, y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE.[6]

Universo y muestra del diagnóstico. El Consejo Regional Metropolitano de la ANUIES está integrado por 19 instituciones de educación superior ubicadas en el área metropolitana del valle de México. Además de las diez IES mencionadas anteriormente —que integran la muestra estratégica del diagnóstico, principalmente por tener experiencias al respecto—, pertenecen al Consejo otras nueve.[7] Las IES que participaron en el diagnóstico lo hicieron por propia elección, motivadas por conocer la situación real de sus programas de educación superior a distancia o por estar próximas a iniciarlos. Por tanto, se trata de una muestra estratégica y no aleatoria.

[5] La UNAM diseñó y aportó al GT dos bases de datos, elaboradas en *Access*, una para la captura y otra para integrar la información; ambas con la misma estructura: 12 tablas que contienen los datos de los diez apartados en que está dividido el cuestionario.

[6] Es preciso advertir que los resultados de la aplicación del Cuestionario se elaboran tomando en cuenta nueve IES pues la UNITEC aunque participó en el diseño del Diagnóstico no cuenta con experiencias en este campo y sólo aportó sus planes futuros.

[7] *Cfr*. Lista de las IES restantes: Universidad Iberoamericana, A.C.; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; Universidad Intercontinental; Universidad Panamericana; Universidad de las Américas; El Colegio de México; La Escuela Nacional de Antropología e Historia; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec.

Referentes conceptuales. La expresión *educación a distancia*, aun cuando se ha utilizando desde hace varias décadas, presenta, para algunos, una significación ambigua. Generalmente se designa como educación a distancia a la modalidad de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en una relación no presencial entre docentes-tutores y estudiantes y en la que se utiliza, principalmente, los materiales impresos, correspondencia escrita, audio, materiales audiovisuales, la radio y la televisión con el apoyo de tutores móviles que orientaban a los alumnos en forma presencial o mediante el teléfono.

La expresión *educación a distancia*, aun cuando se ha utilizando desde hace varias décadas, presenta, para algunos, una significación ambigua.

Con el avance de la telemática, la ED se constituye en una situación educativa en la que el tutor y los alumnos están separados en el tiempo, el espacio o en ambos. Los cursos de educación o formación a distancia son llevados a lugares remotos en forma síncrona o asíncrona, incluyendo textos electrónicos (diskettes), gráficos, audio, cinta de video, CD-Rom y programas de televisión, entre otros, para la transmisión de contenidos educativos; la relación comunicacional académica entre estudiantes y docentes tutores se lleva a cabo, en esta etapa, mediante audioconferencias, teleconferencias, videoconferencias interactivas, correo electrónico y fax. Dado que este tipo de ED no descarta en forma total el uso de material pedagógico impreso, los encuentros presenciales ocasionales entre los alumnos y los docentes-tutores y la posibilidad de extender los programas educativos a más personas —principalmente a las que no tienen acceso a las TICs—, se acepta que en este contexto el modelo convencional tiene una cobertura más amplia que el paradigma emergente de la educación virtual.

Con la llegada de la *internet* se han acuñado una serie de términos nuevos para designar los procesos de enseñanza-aprendizaje que no implican la presencia física de alumnos y de docentes tutores en un mismo tiempo o espacio. El *aprendizaje electrónico* incluye una amplia gama de aplicaciones y procesos, tales como aprendizaje basado en la red, enseñanza mediada por la computadora, aulas virtuales,

comunidades virtuales, grupos de aprendizaje colaborativo, programas de animación y de simulación y apoyos digitales como bancos de información, laboratorios y bibliotecas virtuales. Incluye, asimismo, la entrega de contenidos vía internet, extranet o intranet en formatos de audio, video, emisión satelital, televisión interactiva, CD-Rom y portal de teleformación. Los enlaces interactivos entre los diferentes agentes educativos se realizan vía entornos virtuales como listas de correo, foros de discusión, programas de chat, cámara *web* y otras formas de comunicación.

Los enlaces interactivos entre los diferentes agentes educativos se realizan vía entornos virtuales como listas de correo, foros de discusión, programas de chat, cámara *web* y otras formas de comunicación.

El aprendizaje electrónico, en síntesis, viene a ser un tipo de educación *sui sui*: sin distancias, sin fronteras, que usa nuevas metáforas ciberespaciales como *enseñanza* o *educación virtual*, *educación o formación en línea ,teleeducación,* etcétera, al cual se vinculan otras metáforas como el llamado *campus virtual* —que trata de reproducir los espacios existentes en un *campus* universitario tradicional— o sea una forma de e*ducación en línea* en la que se utiliza como herramienta la comunicación a través de la Red, incluyendo tanto la *comunicación síncrona* (en la que los interlocutores coinciden en tiempo pero no en espacio, el *chat*, por ejemplo) como la *comunicación asíncrona* (la que no coincide ni en tiempo ni espacio: correo electrónico, materiales multimedia y páginas *Web*, entre otras herramientas).

Sin embargo, el Grupo de Trabajo acordó que para efectos del *Diagnóstico de los programas de educación a distancia que ofrecen las IES afiliadas, y de su infraestructura de apoyo* se entendería a la *ED* como "aquella basada en métodos pedagógicos idóneos para la transmisión de información y la construcción del conocimiento, fundamentalmente a través del uso de la informática y de las telecomunicaciones, con fines de educación formal y de educación continua para la actualización profesional".[8] Quedan fuera del alcance de esta definición los programas de estudios basados en el uso del correo postal, o en el desplazamiento de los docentes a

[8] ANUIES, *op. cit.*, pág. 6.

sitios remotos para eventos de carácter presencial. El anterior concepto nos permitió delimitar y precisar el objeto de estudio.

Acciones relevantes de las IES respecto a la ED

Oferta de programas. De las diez IES encuestadas nueve ofrecen algún programa de educación superior a distancia (ESAD) y una tiene planeado hacerlo en el transcurso de los próximos tres años[9] (Tabla 1).

Instancias responsables. *En ocho de las nueve instituciones que actualmente ofrecen programas de ED existe una instancia académico-administrativa responsable de todas las actividades relacionadas con esta modalidad; en la otra, cada programa de ED en particular tiene su propia coordinación. En dos instituciones, la instancia responsable de los programas de ED se ubica en el segundo nivel y en una institución en el cuarto; en otra institución pública existen cuatro oficinas; tres de ellas se ubican en el segundo nivel y una en el tercero.*

En ocho de las nueve instituciones que actualmente ofrecen programas de ED existe una instancia académico-administrativa responsable de todas las actividades relacionadas con esta modalidad; en la otra, cada programa de ED en particular tiene su propia coordinación.

TABLA 1. *Porcentajes de IES del área metropolitana que ofrecen programas de ED o que planean ofrecerlos en los próximos tres años*

Tipo de institución	Ofrecen programas de ED	Planean ofrecer programas de ED en los próximos tres años
Todas las instituciones	90	10
Pública	100	—
Privada	75	25

FUENTE: Resultados del Cuestionario aplicado a IES de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, mayo de 2000.

[9] En este caso se trata (como ya se mencionó) de la Universidad Tecnológica de México, UNITEC, que no ofrece programas de educación a distancia.

Vinculación a organismos internacionales. *Siete de las nueve instituciones que realizan acciones de ED, participan en asociaciones especializadas en educación a distancia;*[10] *en el momento de la encuesta, dos participantes lo hacían en calidad de directivos y el resto participaba como miembros. Los organismos internacionales especializados en ED que registran la mayor participación son el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD), al que pertenecen cinco de las siete instituciones: cuatro públicas y una privada; el Consejo Latinoamericano de ED (CLESAD), en el que participan cuatro de las anteriores, y el International Council for Open and Distance Education (ICDE), al que pertenecen dos instituciones públicas. Llama la atención el hecho de que una institución participa al menos en cinco asociaciones especializadas de ED y una institución privada es miembro de tres asociaciones.*

Llama la atención el hecho de que una institución participa al menos en cinco asociaciones especializadas de ED y una institución privada es miembro de tres asociaciones.

Cantidad de programas y formas de estructurar contenidos. A través de las instalaciones centrales de las IES y de los sitios receptores, siete instituciones ofrecen 300 programas de ED: 87 por ciento corresponde a programas de educación continua a distancia, 9 por ciento a programas de educación abierta a distancia, y sólo 4 por ciento a actividades que apoyan la educación escolarizada. Ocho de las nueve instituciones han diseñado los contenidos de 18 programas formales de ED que imparten; cinco han estructurado, en colaboración con otras instituciones, los contenidos de 9 programas que ofrecen, y cuatro imparten 8 programas diseñados por otras instituciones.

Número de docentes por nivel educativo. El número total de docentes que participaban en los programas formales de ED en la fecha del censo fue de 492; de ellos, 56.9 por cien-

[10] Asociaciones especializadas: AISESAD: Asociación Latinoamericana de Educación Superior a Distancia; CLESAD: Consejo Latinoamericano de Educación Superior a Distancia; CREAD: Consorcio Red de Educación a Distancia; ICDE: International Council for Open and Distance Education; AMED: Asociación Mexicana de Educación a Distancia; ATEI: Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana; TXDLA: Trans Texas Distance Learning Assocation.

to se desempeñaba en el nivel de licenciatura, 29 por ciento en el posgrado, 9.7 por ciento en el nivel técnico profesional y 4.2 por ciento en el nivel medio superior.

Funciones de los docentes. En siete de las nueve instituciones, los docentes que laboran en los programas de educación abierta a distancia siempre participan en la evaluación de los aprendizajes, en seis proporcionan asesoría grupal e individual, mientras que en cinco colaboran siempre en la elaboración de material didáctico y de reactivos. Cinco de las IES públicas, tres de ellas de carácter nacional, coordinan grupos de discusión a distancia, y en dos de éstas, así como en una institución privada, los docentes de los programas de educación abierta a distancia siempre imparten clase frente a grupos, mientras que en otra lo efectúan ocasionalmente.

Todas las instituciones exigen a sus docentes que tengan habilidad para motivar y brindar atención personalizada a los estudiantes a distancia, y para evaluar con oportunidad y equidad.

Habilidades y capacidades. Todas las instituciones exigen a sus docentes que tengan habilidad para motivar y brindar atención personalizada a los estudiantes a distancia, y para evaluar con oportunidad y equidad; que tengan la capacidad de comunicarse clara y sencillamente y de crear e instrumentar recursos y apoyos didácticos y, finalmente, que tengan una actitud de servicio y de compromiso. Ocho de las nueve instituciones solicitan que sus docentes tengan la capacidad de diseñar y rediseñar contenidos de aprendizaje, siete la capacidad de interactuar a través de medios telemáticos.

Capacitación y actualización de los docentes. En lo referente a la capacitación y actualización que solicitan a sus docentes, ocho instituciones la exigen en la disciplina que imparten y cinco la demandan en los métodos de enseñanza para la ED. Cuatro instituciones exigen la participación en foros electrónicos, en el uso de instrumentos logísticos de apoyo y en el uso y la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación; cabe aclarar que, con excepción de una institución pública, las otras tienen disponible esta capacitación para sus docentes, si bien no la exigen; por ejemplo, la mayoría de las instituciones privadas exigen a los docentes de los programas de ED los seis tipos de

La capacitación y la actualización de los docentes en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación se encuentra a disposición de los docentes en dos tercios de las instituciones, aún cuando no se les exige.

capacitación o actualización listados en el cuestionario, más no todas les brindan las facilidades pertinentes (Tabla 2).

Exigencias institucionales respecto a la capacitación y actualización de los docentes tutores de los programas de ED.[11]

Tres instituciones privadas exigen a los profesores que laboran en los programas de ED, se capaciten y actualicen en la disciplina que corresponde a su actividad docente, en la pedagogía de la ED, en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, y en el desarrollo curricular de programas de ED.

Más del 80 por ciento de las instituciones públicas exigen a sus docentes la capacitación y la actualización en la discipli-

Tabla 2. *Porcentajes de IES* públicas *del área metropolitana que ofrecen programas de ED que solicitan a sus docentes la capacitación y actualización en los temas que se mencionan y que pueden o no proporcionárselas*

Tipo de capacitación y actualización	Exigible	Disponible pero no exigible	No disponible
En la disciplina que corresponde a su labor docente	75	25	—
En la pedagogía de la ED. Métodos de enseñanza	25	50	25
En las tecnologías de la información y de la comunicación (uso y aplicación)	25	50	25
En el uso de instrumentos logísticos de apoyo	50	—	25
En el desarrollo curricular de programas de ED	—	25	25
En la participación en foros electrónicos (academias virtuales por áreas o temáticos)	25	25	25

FUENTE: Resultados del Cuestionario aplicado a IES de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, mayo de 2000.

[11] *Cfr*. Introducción del Diagnóstico... *op. cit*., pág. 18.

na en la que desarrollan su actividad educativa, y el resto las pone a su disposición pero no las exige; la tercera parte para cada caso que se menciona, las solicita en el uso de instrumentos logísticos, en la pedagogía de la ED y en la participación en foros electrónicos. Asimismo la capacitación y la actualización de los docentes en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación se encuentra a disposición de los docentes en dos tercios de las instituciones, aún cuando no se les exige. Por otra parte, ninguna institución menciona que existan mecanismos para la interacción de los docentes tutores entre sí.

En síntesis, si bien el 80 por ciento de las instituciones exige a los docentes la capacitación y la actualización en la disciplina en la que desarrollan su actividad educativa, y se tienen interacciones a distancia en forma regular y periódica entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se detectó si sólo se exige o si también se ofrece esta capacitación a todo el personal y si se propician los mecanismos para la interacción.

Un aspecto que debe abordarse explícitamente en un próximo estudio, según el GT,[12] es el relativo al tamaño de los grupos de aprendizaje y a las propias funciones de los docentes, principalmente en los programas de educación formal a distancia, ya que si bien de este diagnóstico la relación docente-alumno resulta de un docente por cada trece alumnos —lo que entre otras cosas propicia que los costos reales por cada estudiante sean altos—, otros datos se refieren a un número superior de estudiantes por docente.[13]

Las IES comprometidas con programas de calidad y excelencia académica en el campo de la educación a distancia y de formación virtual, tanto en el área metropolitana de la Ciudad de México, así como en otras regiones del país, deben asumir este reto.

[12] *Cfr*. Introducción del Diagnóstico... *op. cit*., pág. 24.

[13] Según datos arrojados por el estudio realizado "la matrícula total en los programas formales a distancia en la fecha de la encuesta fue de 6267 estudiantes. El 49.5% cursaba el nivel licenciatura, el 40% el nivel técnico profesional, el 8.7% algún posgrado y el 1.7% el nivel medio superior". Introducción del Diagnóstico... *op. cit*., pág. 15.

Acciones estratégicas

El GT recomienda organizar en forma conjunta un Centro de Formación de Docentes Tutores, de personal técnico y administrativo para los sistemas de educación superior a distancia, donde exista un programa de capacitación que les introduzca en el uso de las tecnologías disponibles para esta modalidad y genere una cultura de la educación a distancia.[14]

Según criterio personal del autor del presente artículo, el Centro de Formación deberá: *a*) Diseñar y elaborar programas de formación a distancia que responda a los requerimientos académicos de los destinatarios ; *b*) Impartir cursos para la capacitación y actualización en el campo de la pedagogía de la educación abierta y a distancia y en el uso de nuevas tecnologías; *c*) Facilitar a los docentes-tutores el acceso —en forma gratuita— a la información y a materiales educativos de calidad para ayudarlos en sus procesos de autoformación; y *d*) Diseñar y transmitir campañas para que todos los recursos humanos comprometidos con la ED sean conscientes que su intervención es más importante que la presencia de las nuevas tecnologías, pues en esta modalidad educativa no es suficiente la tecnología sino que se requiere tomar en cuenta la dimensión humana y cultural de los diferentes grupos de docentes tutores y de estudiantes.

Una de las estrategias de los sistemas de educación superior a distancia (SESAD) se orienta al logro de una vinculación estrecha entre los diferentes elementos del proceso didáctico-pedagógico.

Con la finalidad de contribuir con la anterior propuesta, algunos profesores investigadores del Departamento de Educación y Comunicación, de la DCSH de la UAM-Xochimilco, diseñamos y registramos dos proyectos: el primero, la *Red electrónica UAM para la formación virtual de tutores e investigadores de los sistemas de educación superior a distancia*; el segundo, un *Diplomado sobre modelos de formación en RED de docentes tutores* —de los que se menciona a continuación algunos de sus elementos centrales—, principalmente los relacionados con la formación en ambientes

[14] *Cfr*. Introducción del Diagnóstico... *op. cit*., pág. 26.

virtuales pues las IES comprometidas con programas de calidad y excelencia académica en el campo de la educación a distancia y de formación virtual, tanto en el área metropolitana de la Ciudad de México, así como en otras regiones del país, deben asumir este reto.

Elementos para una propuesta de formación virtual de docentes tutores

En el contexto de la educación a distancia los estudiantes (jóvenes o adultos) se ven enfrentados a condiciones muy *sui generis* que contrastan con las prácticas comunes de los sistemas educativos presenciales. La distancia física y la no coincidencia en tiempo —fuera de casos excepcionales— con el profesor tutor y con los compañeros, el aumento acelerado de fuentes de información y el empleo —cada vez más amplio— de las tecnologías de la comunicación son algunos indicadores que inciden en los programas de educación superior a distancia y comprometen a estudiantes y tutores a usar recursos *ad hoc* para lograr óptimos niveles de aprendizaje.

Una de las estrategias de los sistemas de educación superior a distancia (SESAD) se orienta al logro de una vinculación estrecha entre los diferentes elementos del proceso didáctico-pedagógico, tales como: El aprendizaje de carácter estratégico, es decir, aquel que está dirigido a lograr procesos más autodirigidos, autónomos y autorregulados; los materiales educativos (multimedia e hipermedia); las formas de tutoría —síncrona y asíncrona—, los métodos y los mecanismos de autoevaluación y evaluación.

Tradicionalmente en la educación a distancia, el *material impreso* se ha considerado como recurso base para el logro de los objetivos de aprendizaje, lo que obligó a un diseño adecuado, un lenguaje accesible, contenidos mediados pedagógicamente y actividades de aprendizaje que permitan

Cualquiera sea la *definición* que asumamos *de educación a distancia* (ED) siempre nos encontraremos con la mención específica del papel que juegan los profesores tutores como elemento de vinculación y dinamismo entre los diversos componentes del sistema.

la interacción y la participación dialógica entre el autor de los contenidos, los tutores y destinatarios de los mismos. Sin embargo, con el advenimiento de las TICs los materiales didácticos impresos sufrieron transformaciones radicales.

En los sistemas de educación virtual a distancia, es decir, en aquellos ambientes en los que se utiliza tanto la comunicación síncrona (en la que los interlocutores coinciden en el tiempo pero no en el espacio) como la asíncrona, (en la que la interacción bidireccional no coincide ni el espacio ni en el tiempo), el estudiante debe de ir más allá de una apropiación en forma individual de los contenidos de aprendizaje; se requiere que, en la práctica, aprenda a socializarlos con otros estudiantes y, principalmente, a interpretarlos y transformarlos en saberes específicos y significativos, con la orientación y el diálogo académico interactivo con el cuerpo de profesores tutores.

El encuadre de la propuesta de formación se ubica dentro del enfoque del paradigma emergente de educación superior a distancia denominado *informático-telemático.*

Es en este entorno de cambio y transformación de los SESAD los profesores tutores se convierten en orientadores-guía, considerándose parte activa y vehículo de confrontación de procesos y conocimientos, mediadores entre los materiales de estudio, los objetivos educativos institucionales y los estudiantes, empleando diversos tipos de tutorías, ya sean individuales o grupales, síncronas o asíncronas, realizadas vía múltiples canales de información y comunicación, pues se parte de un principio simple: *"El profesor no es el saber sino el mediador del saber"*, según lo plantea Tonucci, F.[15]

Asimismo, cualquiera sea la *definición* que asumamos *de educación a distancia* (ED) siempre nos encontraremos con la mención específica del papel que juegan los profesores tutores como elemento de vinculación y dinamismo entre los diversos componentes del sistema. Tomemos una, a manera de ejemplo: Para García, L.(1990),[16] la ED es "un

[15] Tonucci, Francesco, *¿Enseñar o Aprender?*, http://contextoeducacion.com.ar

[16] García Aretio, Lorenzo, "Un concepto integrado de enseñanza a distancia", en *La Educación a Distancia: Desarrollo y Apertura*, XV Conferencia Mundial, ICDE, Caracas, 1990, pág. 50.

sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula, de profesor y alumno, como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propicia el aprendizaje autónomo de los estudiantes". En este concepto se encuentran varios aspectos clave:

- La posibilidad de establecer una comunicación masiva y a la vez individual, de carácter personalizado, con los estudiantes mediante el empleo de las TICs.
- El abordaje sistemático de diversos recursos didácticos (impresos o electrónicos).
- El apoyo organizado y colegiado de un cuerpo de tutores profesionales.
- Y la necesidad de favorecer y promover el aprendizaje autónomo, en el sentido de que constituye la fuerza dinámica de esta alternativa educativa.

La figura y el concepto de *tutor* que surgió junto con los modelos tradicionales de los sistemas de educación a distancia han experimentado cambios significativos.

El encuadre de la propuesta de formación se ubica dentro del enfoque del paradigma emergente de educación superior a distancia denominado *informático-telemático*, que se concibe como un campus virtual sin límites de espacio y tiempo, en el que se desarrolla un conjunto de saberes y de prácticas educativas, a nivel planetario, sustentado en la interactividad e interconectividad tecnológica y que en otros trabajos ya se han mencionado.[17]

Concepto de docente-tutor

Dentro de los sistemas predominantes de educación superior a distancia no existe homogeneidad respecto al término

[17] Torres Velandia, Ángel. "El desafío de la educación superior a distancia y la universidad del Siglo XXI", en *UMBRAL*, Ciencia, Tecnología, Humanidades, revista mensual, UAM-Xochimilco, año 1, n. 4, junio de 1999, pp. 14-19.

más propio para designar al personaje que cumple con la función de apoyar y orientar a los estudiantes de esta modalidad educativa; si bien existen múltiples denominaciones como: facilitador, moderador, monitor, consejero, asesor, instructor, guía y otras, la que más ha prevalecido en los ambientes académicos iberoamericanos ha sido la de *tutor.*

En algunas IES como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, fundada en 1973, en España,[18] se les denomina *profesores tutores* y se les asigna una doble función, que pueden ejercer en forma unida o separada: ya sea como *profesor de la asignatura* y como *profesor tutor.* En relación a la primera, debe ser un experto y un profesional en la actividad académica que desarrolla mediante la enseñanza a distancia de contenidos. Y respecto a la segunda, necesita profundizar tanto en la técnica de las tutorías como en la especialidad en la que colabora en la enseñanza. Por lo mismo, para la UNED el *profesor tutor* es un mediador entre el profesor del curso y los alumnos. Sirve tanto a uno como a otro. Su cometido es informar y asesorar a los estudiantes sobre cómo pueden realizar sus trabajos, ofreciéndoles un crítico y alternativo punto de vista acerca de los materiales de estudio, pues por lo común, los responsables del diseño de los cursos no tienen un conocimiento exacto del uso de los materiales didácticos en una situación real de aprendizaje.

Al sujeto *docente-tutor* se le asigna una serie de características que están supeditadas al papel principal que dentro de la teoría del constructivismo desempeña el estudiante virtual en los procesos de autonomía y autodirección de su aprendizaje.

La figura y el concepto de *tutor* que surgió junto con los modelos tradicionales de los sistemas de educación a distancia han experimentado cambios significativos. En un principio simplemente era aquella persona que desempeñaba las funciones del profesor que estaba frente al grupo en el aula, sólo que en este caso su presencia era móvil y esporádica cuando concurría a las asesorías remotas ya fueran individuales o de grupo, en la sede donde se reunían los estudiantes de la modalidad a distancia.

[18] *Cfr*. Martínez M., Catalina, "El profesor tutor en las universidades a distancia", en *Los sistemas de educación superior a distancia, La práctica tutorial en la UNED,* Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1988, pp. 73-81.

Actualmente, al sujeto *docente-tutor* (telemático o virtual), se le asigna una serie de características que están supeditadas al papel principal que dentro de la teoría del constructivismo desempeña el estudiante virtual en los procesos de autonomía y autodirección de su aprendizaje; entre otras, se mencionan, que debe ser:

Este modelo propicia un tipo especial de *tutoría* denominada *telemática o virtual*, en la que el empleo de *tutores de grupo* es prioritaria.

- Un *guía* de los procesos de aprendizaje virtual.
- Un *coordinador* de los grupos de aprendizaje colaborativo y de comunidades virtuales.
- Un *motivador* permanente de la dinámica individual y grupal.
- Un *mediador* del saber y no sólo el poseedor del mismo.
- Un *comunicador* con un alto grado de disponibilidad y flexibilidad, que propicia una interacción permanente, dialógica y participativa con los estudiantes.
- Un *evaluador*, ecuánime y justo, que valora los avances académicos de los estudiantes bajo el enfoque del aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.

Es lógico que a este prototipo ideal de docente tutor, las IES deben brindar una formación y capacitación inicial de tal calidad que en poco tiempo pueda adquirir un manejo adecuado de los recursos y herramientas metodológicas, didácticas y tecnológicas exigidas por esta modalidad educativa, seleccionando con preferencia a aquellos que tengan experiencia en educación a distancia y competencia básica en el manejo pedagógico de las TICs.

Este tipo de tutor constituye, junto con el estudiante, uno de los agentes centrales del modelo *telemático* educación superior a distancia, en el que según Chacón, F. (1998)[19] se puede individualizar en mayor grado el proceso ins-

[19] Chacón, Fabio, "El nuevo paradigma para la educación corporativa. Universidad Nacional Abierta", en Memoria *Conferencia Internacional de Educación a Distancia: Los retos de la Educación a Distancia frente a las nuevas tendencias socioeconómicas y políticas mundiales*, Toluca, México, 10 de junio de 1998, p. 2.

truccional, existe una permanente interacción entre las personas para apoyar el proceso de aprendizaje, la información de retorno al alumno es casi inmediata, la cantidad de recursos docentes de los que se puede disponer es ilimitada y en el que los costos por estudiante son menores; asimismo, este modelo propicia un tipo especial de *tutoría* denominada *telemática o virtual*, en la que el empleo de *tutores de grupo* es prioritaria. Asimismo, no se puede ignorar que cada uno de los modelos de aprendizaje a distancia emplea un tipo específico de docente tutor, con competencias y funciones acordes a los programas académicos que desarrollan y a las tecnologías que utilizan. Sin embargo, para el autor mencionado, una de las características básicas de la tutoría, como elemento importante de la orientación del aprendizaje y de la evaluación, es la *flexibilidad en el logro de una interacción continua entre el tutor y el estudiante*, pues una parte importante de la información evaluativa sobre el estudiante proviene del tutor.[20]

Se constató que en esta modalidad educativa todas las IES aceptan sin reservas la necesidad de los docentes tutores; sin embargo esto no siempre sucede así.

Desde nuestro punto de vista, no es la interacción como tal la que propicia el éxito académico sino el *estilo de interacción que se establece en la práctica cotidiana* y que parte del respeto al estudiante y de la creación de ambientes de carácter participativo y democrático. Una de las conclusiones a que llegó la investigadora Hacket, E. (1996),[21] en el estudio que realizó sobre *¿Qué ocurre en el momento en que el tutor y el alumno interactúan en torno a un contenido curricular?*, expresa: "la interacción asesor-alumno está centrada en el discurso autoritario del asesor, limitando de esa manera, la capacidad de búsqueda del alumno".

[20] Chacón, Fabio, "¿Cómo evaluar al experto en educación a distancia durante su formación?", en *Informe de Investigaciones Educativas*, Universidad Nacional Abierta, UNA, Dirección de Investigación y Posgrado, Volumen X, n. 1 y 2, 1996, Caracas, Venezuela, pp. 57-69.

[21] Hackett, Evelyn, "La interacción asesor-alumno en torno a un contenido curricular. Un estudio en un contexto de educación a distancia", en *Informe de Investigaciones Educativas*, Universidad Nacional Abierta, UNA, Dirección de Investigación y Posgrado, vol. IX, n. 2, 1996, Caracas, Venezuela, pág. 83.

Es, pues, evidente que este estilo vertical de interacción tutor-estudiante, aún prevaleciente en muchas prácticas tutoriales, no motiva la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento, pues el simple empleo pedagógico de las nuevas tecnologías no es suficiente para facilitar un nuevo estilo de tutoría. Se requiere poner en juego todas las dimensiones y valores humanos de los tutores y de los estudiantes.

En un ambiente así cultivado, en el que tanto los tutores como los estudiantes participan en forma colaborativa en los procesos de formación y de autoformación, se puede lograr el deseable equilibrio entre la formación tutorial y el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.

Enfoques respecto al tipo de presencia de los tutores

En el diagnóstico de la educación a distancia en el área metropolitana de la Ciudad de México —mencionado anteriormente—, se constató que en esta modalidad educativa todas las IES aceptan sin reservas la necesidad de los docentes tutores; sin embargo esto no siempre sucede así.

Una primera tendencia está vinculada con programas de educación a distancia que centran el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la figura del *tutor*, y que establecen una relación *estudiante-tutor* de un modo excesivamente reglamentado, crean una máxima dependencia del *estudiante* respecto al *tutor* —quien se perfila como la *figura central* del proceso educativo—, y prestan muy poca atención al papel autoformativo que corresponde al participante como sujeto individual y como parte de un grupo de aprendizaje colaborativo.

La otra tendencia corresponde a la de aquellos docentes que han tenido una *experiencia personal formativa sui generis*, que los lleva a plantear la no necesidad de una relación *estudiante-tutor*, acentuando con mayor énfasis el papel del *autoaprendizaje* y de la *autoformación*, con base en un enfoque del *aprendiz adulto* —principalmente en el nivel de posgrado—, de tal forma que se valora poco la necesidad de un acompañamiento académico por parte de los tutores aunque éste se planee como opcional.

Sin embargo, gracias a los aportes de las TICs al campo de la educación virtual a distancia, esta segunda opción puede ser viable siempre y cuando exista de por medio el compromiso personal e institucional de formar grupos virtuales *de aprendizaje colaborativo* y comunidades virtuales en los que los estudiantes, aunque hayan logrado un alto nivel de motivación y tengan la mejor disposición de ayudarse entre sí, no descarten la posibilidad del acompañamiento de los tutores.

Los sistemas de educación superior a distancia como alternativa pedagógica exigen hoy una vinculación estrecha entre los diferentes componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las instituciones de educación superior a distancia[22] que pretenden alcanzar niveles de excelencia académica postulan que es conveniente —a partir del reconocimiento de la ineludible necesidad de los tutores y de la competencia específica de los estudiantes para el trabajo intelectual independiente—, promover entre sus miembros aquellas actitudes que crean una especie de microclima estimulante para el proceso formativo, en el cual se integran continuamente los elementos educativos de la *enseñanza y el aprendizaje*, pues, parten del principio de que todo ser humano tiene algo que enseñar y algo que aprender.

En un ambiente así cultivado, en el que tanto los tutores como los estudiantes —y los recursos humanos implicados en la planificación, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio virtual—, participan en forma colaborativa en los procesos de formación y de autoformación, se puede lograr el deseable equilibrio entre la formación tutorial y el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado. Por lo mismo, en la incorporación de los recursos telemáticos al proceso educativo se cuenta con la capacidad de los usuarios para acceder a ellos, pues el uso pedagógico de las nuevas tecnologías obliga —tanto a estudiantes como a tutores— a adoptar una actitud más consciente de los objetivos de aprendizaje y de la importancia que para alcanzarlos reviste el acceso organizado a las rutas o pistas de la información.

[22] Véanse por ejemplo los planteamientos pedagógicos de la Universitad Oberta de Catalunya: www.uoc.es/

Rasgos relevantes de la propuesta de formación

La vinculación directa entre los diversos componentes de un modelo de formación. Los sistemas de educación superior a distancia como alternativa pedagógica exigen hoy una vinculación estrecha entre los diferentes componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como:

- Materiales educativos (impresos o electrónicos) y estrategias para el aprovechamiento.
- Metodología propia para este tipo de aprendizaje autónomo.
- Sistemas y modelos de docencia-tutoría a distancia.
- Mecanismo de evaluación para modalidades a distancia y virtuales.
- Red de interacción y comunicación entre tutores y entre grupos de estudiantes.
- Grupos de Aprendizaje Colaborativo (interacción entre los participantes).
- Disponibilidad institucional de acceso a las TICs.

El participante en un programa de educación a distancia se enfrenta al reto de realizar un aprendizaje *más autodirigido, autónomo y autoregulado*, lo que algunos llaman los tres "autos" del aprendizaje.

Actualmente se han generado cambios radicales en todos los componentes del proceso educativo pero, principalmente, en el rol del docente y en los roles de los alumnos. Hoy no basta que el estudiante de los sistemas a distancia y virtuales se apropien de la información en forma individual sino que es necesario que —en la práctica— aprenda a socializarla con otros estudiantes y a interpretarla y transformarla en saberes específicos y significativos mediante las comunidades virtuales y con la orientación y el diálogo académico interactivo con el cuerpo de profesores-tutores.

En este entorno los profesores tutores se convierten en orientadores-guía, considerándose parte activa y vehículo de confrontación de procesos y conocimientos, mediadores entre los materiales de estudio, los objetivos educativos institucionales y los estudiantes mediante diversos tipos de

interacción dialógica y sistemas de tutorías, ya sean de carácter individual o grupal, síncronos o asíncronos (y en algunos casos específicos, presenciales), aprovechando las posibilidades de comunicación bidireccional de múltiples canales de información y comunicación.

La práctica de un aprendizaje más autodirigido, autónomo y autorregulado. El participante en un programa de educación a distancia se enfrenta al reto de realizar un aprendizaje *más autodirigido, autónomo y autoregulado,* lo que algunos llaman los tres "autos" del aprendizaje. Según Valenzuela, J. (1999):[23] Un *aprendizaje autodirigido* es aquel en el que la persona define claramente las metas que desea alcanzar y tiene la posibilidad de elegir, de entre varias opciones posibles, un programa educativo que le permita satisfacer sus necesidades cognoscitivas. Un *aprendizaje autónomo* propicia que el estudiante elija libremente las normas y los programas con un alto grado de flexibilidad, de tal modo que le permitan decidir, de acuerdo a los parámetros del curso: en qué horarios va a estudiar y con qué frecuencia, así como el ritmo personal de aprendizaje y el nivel de dominio que desee alcanzar. Asimismo, el *aprendizaje autorregulado* se logra cuando la persona aplica sus propias estrategias de aprendizaje, se autoevalúa para asegurarse que los contenidos han sido realmente aprendidos y diseña sus propias medidas de recuperación, en caso que lo necesite.

Esta modalidad educativa, como proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo, debe responder a una alta calidad académica, a continuas modificaciones y actualizaciones así como a los grados de participación de los estudiantes y profesores tutores.

Por lo general, un programa de educación a distancia está condenado al fracaso mientras no se cuenta con un cuerpo de tutores altamente capacitados y los participantes no tengan conocimiento de cómo estudiar mejor y ser más estratégicos en sus procesos de aprendizaje. Al respecto comenta el autor mencionado: "No importa qué tan buen diseño instruccional tenga un curso o qué tan sofisticadas

[23] Valenzuela González, Jaime Ricardo, "Los tres Autos" del aprendizaje: Aprendizaje estratégico en educación a distancia", en *Memorias Primer Seminario de Educación Superior a Distancia y Aprendizaje Virtual*, Ángel Torres Velandia (comp.), UAM-Xochimilco, 13-15 octubre de 1999, pp. 81-96.

sean las tecnologías que se empleen, el aprendizaje de un cierto contenido tiene al participante (y a sus estrategias para aprender) como el responsable final del logro de las metas educativas".[24]

Esta modalidad educativa, como proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo, debe responder a una alta calidad académica, a continuas modificaciones y actualizaciones así como a los grados de participación de los estudiantes y profesores tutores.

El aprendizaje estratégico como elemento central del proceso de formación. El trabajo académico en los SESAD está vinculado no sólo con la práctica de un aprendizaje más autodirigido, autónomo y autorregulado sino también con el concepto *de aprendizaje estratégico,* concebido como el conjunto de procesos internos (cognitivos, motivacionales y emocionales), de acciones y conductas encaminadas a desarrollar un aprendizaje tal que permita al estudiante alcanzar los objetivos programados, mediante el uso óptimo de su tiempo, recursos y esfuerzo.[25] Sin embargo, el estudiante virtual no está solo o aislado en el empeño de salir adelante en sus estudios. En este caso el modelo de formación tanto de docentes tutores como de estudiantes da prioridad a la comunicación dialógica y participativa, la relación entre los grupos de aprendizaje colaborativo mediante las comunidades virtuales en red, concentrando y multiplicando la energía mental y afectiva. La interacción implica: trascender la actitud pasiva y receptiva; superar la actitud directiva de los docentes tutores; intercambiar experiencias y saberes así como una alta calidad ética en la interacción comunicativa.

Los agentes de la educación virtual a distancia requieren no sólo conocer los rasgos relevantes de la propuesta de formación antes mencionados, además es necesario que desarrollen un conjunto de habilidades y competencias de tipo didáctico.

La construcción del conocimiento una dimensión sociocultural. El aprendizaje, aun siendo autodirigido, autónomo y autorregulado por el propio estudiante, no puede convertirse en un esfuerzo aislado, más bien se sustenta en una dimensión social y cultural producto no sólo de capacidad

[24] *ibid*., pág. 81.
[25] *ibid*., pág. 82.

individual de los sujetos sino también del trabajo cooperativo con otros, lo que implica la formación de grupos virtuales de aprendizaje por parte de los docentes tutores y de los estudiantes entre sí, respetando siempre la pluralidad de ideas, valores y costumbres. Para que se pueda llevar a cabo la creación y recreación del conocimiento en forma colaborativa no sólo es suficiente que las IES disponga de las herramientas telemáticas necesarias para este tipo de formación, sino que también deben proporcionar la capacitación técnica y pedagógica requerida tanto para los docentes tutores como para los grupos de estudiantes.

Tanto los docentes tutores como los estudiantes deben trabajar en forma permanente para asegurar una alta calidad académica en los programas de educación a distancia.

Competencias didácticas de los docentes tutores

Los agentes de la educación virtual a distancia requieren no sólo conocer los rasgos relevantes de la propuesta de formación antes mencionados, además es necesario que desarrollen un conjunto de habilidades y competencias de tipo didáctico. Entre otras, se mencionan las siguientes:

Manejo correcto de diversas estrategias de aprendizaje. Los docentes tutores deberán diseñar y aplicar estrategias para la construcción, en ambientes virtuales del conocimiento desde una perspectiva multidisciplinaria; para la incorporación sistemática de nueva información; para la vinculación de los saberes con el entorno sociocultural propio de los estudiantes y para la aplicación de los procesos y mecanismos de evaluación y acreditación de los estudios.

Diseño de escenarios y ambientes virtuales de aprendizaje ad doc. Con base en el enfoque autodirigido, autónomo y autorregulado de los procesos de aprendizaje, los docentes tutores deben ser capaces de construir los ambientes virtuales que respondan a los perfiles psicológicos de los estudiantes; organizar comunidades y grupos de aprendizaje colaborativo tomando en cuenta distintos modelos, las normas de funcionamiento y los mecanismos de interacción comunicativa;

motivar y orientar a los estudiantes en la construcción de ambientes físicos propicios para el autoaprendizaje como: espacios, muebles, ventilación e iluminación y recursos tecnológicos requeridos para cursar programas de tipo informático-telemático.

Desarrollo de habilidades para el trabajo con grupos virtuales de aprendizaje colaborativo. Los docentes tutores no sólo tienen la misión de motivar en forma permanente a los estudiantes para que logren el éxito en sus carreras sino que, además, tienen la responsabilidad de despertar actitudes positivas en pro de la interdependencia entre los miembros de los grupos; encauzar el liderazgo individual que surge dentro de la dinámica de los grupos virtuales; y, finalmente, fomentar la responsabilidad y la ética individual y de grupo respecto a los compromisos con los procesos académicos de enseñanza y de aprendizaje.

Aplicación de e*strategias de calidad académica en los SESAD*. Tanto los docentes tutores como los estudiantes deben trabajar en forma permanente para asegurar una alta calidad académica en los programas de educación a distancia, empleando, entre otras, las siguientes estrategias: La aplicación de criterios de diseño, producción y evaluación de materiales y recursos pedagógicos de alta calidad, de conformidad con los estándares nacionales e internacionales; el diseño y la aplicación de planes y programas de motivación, acompañamiento y estímulo académico a los grupos de estudiantes y de tutores que trabajan con métodos de aprendizaje colaborativo; la realización de procesos de atención personalizada a los estudiantes, seguimiento y evaluación continua y sistemática de sus avances académicos; el establecimiento de programas de formación y actualización profesional permanente para los profesores tutores; y el diseño y desarrollo de proyectos de investigación que incluyan los componentes básicos de la educación virtual a distancia.

En los procesos de aprendizaje virtual tanto los recursos denominados convencionales como los avanzados son de gran utilidad pues no son excluyentes sino complementarios.

Uso o empleo de múltiples recursos tecnológicos. En los procesos de aprendizaje virtual tanto los recursos denominados

convencionales como los avanzados son de gran utilidad pues no son excluyentes sino complementarios. En los procesos de aprendizaje virtual éstos últimos son absolutamente necesarios; sin embargo, están supeditados a las características de los usuarios, a los requerimientos de los paradigmas de enseñanza aprendizaje; a las necesidades y formas de comunicación virtual; a los niveles de competencia técnica de los usuarios y a los procesos de capacitación continua, tanto de tutores como de estudiantes.

Estrategia operativa de la propuesta de formación virtual de docentes tutores

En las plataformas *Learning space* y *Webct*, entre otras, se encuentran sistemas de evaluación, elaboración de cuestionarios, control de exámenes, formas de registro y gestión escolar, entre otros servicios.

Con base en lo antes expuesto y con el convencimiento de que el conocimiento es el único bien que se enriquece y se construye en la medida en que se comparte, se proponen los elementos básicos para que las IES, interesadas en esta modalidad educativa, comiencen a dar forma a una Red Virtual de Formación de Docentes Tutores para los SESAD.

Puesto que la propuesta está orientada principalmente a las universidades de carácter público (con escasos recursos humanos y financieros pero con una gran riqueza académica y pedagógica), se centra únicamente en la formación de docentes tutores no siendo prioritario, por ahora, la formación de otros tipos de agentes educativos como sería los que se denominan consultores de asignatura o asesores u orientadores pedagógicos. Se asigna por lo mismo una doble función al personaje *docente tutor*.

Deberá ejercer, en primer lugar, la tarea de docente o profesor de determinada asignatura facilitando al grupo virtual de aprendizaje colaborativo todos los recursos académicos para orientarlo en las formas de estudio y proponerle las actividades de evaluación y de retroalimentación. En segundo lugar, su responsabilidad de tutor con los grupos asignados le obliga a orientar a los estudiantes en el proceso

de matrícula, seguir su evolución durante el desarrollo del periodo académico y atender todas aquellas consultas no directamente relacionadas con los contenidos de las asignaturas. Estas funciones deberá ejercerlas en forma paralela y en algunos casos en forma simultánea.

Una vez constituidos los diversos grupos se inicia el trabajo propiamente dicho entre ellos.

Tanto los docentes tutores como los estudiantes podrán disponer dentro de la Red de un *campus virtual* entendido como aquel espacio, materializado en un conjunto de servicios ubicados en páginas *web,* en el cual se realiza toda la actividad docente y académica de las IES virtuales.

En esta propuesta los estudiantes y los tutores requieren realizar las prácticas didáctico-pedagógicas en grupo, a distancia. Para ello unos y otros tendrán acceso a las herramientas o plataformas accesibles vía internet que apoyan el trabajo cooperativo en el sentido que permiten una buena gestión de documentos, la comunicación síncrona y asíncrona entre los participantes así como otras funcionalidades que facilitan el trabajo en grupo, a distancia. En las plataformas *Learning space* (de Lotus.com) y *Webct*, entre otras, se encuentran sistemas de evaluación, elaboración de cuestionarios, control de exámenes, formas de registro y gestión escolar, entre otros servicios.

Es recomendable que el tamaño de los grupos no sea más de 3 a 4 estudiantes. Existen diversas metodologías para la realización de la práctica de trabajo a distancia en grupo, que no es posible reseñar aquí. Sólo mencionaremos los espacios de comunicación que tienen los grupos.

Las necesidades de comunicación que tienen los docentes y estudiantes para la realización de las actividades de estudio en grupo se llevan a cabo en dos niveles de interacción, según el seguimiento sistemático de un curso realizado por un grupo de investigadores de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC):[26]

[26] Segred Ramón, Atanasi Daradoumis y Joan Manuel Marquès, "Práctica en Grupos Virtuales en estructura de la Información", http://www.uoc.es/in3/web_TACEV/55.htm

El primero es *el nivel de grupo de clase* en le que se dan las siguientes situaciones de comunicación:

- *Espacio de discusión*, donde se comentan aspectos generales relacionados con la asignatura, mismo que los estudiantes utilizan para iniciar la formación de los diferentes grupos.
- *Espacio de inscripción de los miembros del grupo*. Una vez que algunos estudiantes se han puesto de acuerdo para formar un grupo suben a este espacio un documento indicando a los miembros que lo formarán, el cual es validado por docente tutor, quien a su vez crea los espacios de los diferentes grupos.
- *Publicación de la información requerida para el trabajo en grupo*. En este espacio el docente tutor deja toda la documentación relacionada con el estudio y las prácticas de aprendizaje: guías de aprendizaje, documentación básica y complementaria, metodología de trabajo, instrucciones, etcétera.

Los estudiantes participantes han mencionado explícitamente que en un entorno virtual tener que trabajar con otros compañeros representa un factor positivo ya que aumenta la sensación de pertenecer a una comunidad docente.

El segundo es *el nivel de grupo de prácticas* .Una vez constituidos los diversos grupos se inicia el trabajo propiamente dicho entre ellos. Para ayudar a los grupos a la organización del trabajo a distancia se les entrena en el uso de los siguientes espacios:

- *Espacio de intercambio de información entre los estudiantes,* en el que se intercambian documentos y mensajes, organizándolos en carpetas diferentes.
- *Espacio de interacción grupo-docente tutor,* en el que se realiza la comunicación entre el grupo de estudiantes y el docente tutor.
- *Espacio de reflexión y revisión de trabajo en grupo.* Aquí en este espacio se revisan los objetivos de aprendizaje del curso con base en los documentos y comentarios relacionados con el proceso de trabajo en grupo así como las sugerencias y propuestas para mejorarlo.

- *Espacio de agenda/planificación.* Es una carpeta en la que los estudiantes ponen las fechas importantes para la realización de la práctica así como aspectos relacionados con la planificación de actividades académicas, principalmente.
- *Espacio de entrega del proyecto.* Con frecuencia se usa el método de aprendizaje por proyectos. Y así como hay espacios para entregar avances, aquí se trata de la entrega final de resultados.

Es lógico que estos espacios sólo funcionan correctamente si existe en la red plataformas adecuadas para el intercambio de información en entornos de trabajo cooperativo y que permitan: gestión de grupos, gestión de archivos, gestión de la actividad y reportes diarios, agenda de direcciones y gestión de mensajes. Ya en la primera parte de este artículo al conceptuar la educación virtual a distancia hemos mencionado una serie de servicios que ofrece la *internet* y los que más usan los grupos de aprendizaje colaborativo como: listas de discusión, correo electrónico, foros y chat.

Más allá del empleo de tecnologías de punta en la educación a distancia se hace prioritario la búsqueda de propuestas pedagógicas de formación tanto de docentes tutores como de estudiantes.

Los avances al respecto, en universidades virtuales que trabajan con esta metodología, cada vez están mejor documentados. Uno de ellos es el de la UOC, donde el grupo de profesores investigadores ya mencionado describe los resultados de las experiencias realizadas para aprender la técnica de trabajo en grupo cooperativo a distancia y cuya conclusión es altamente favorable: "Los estudiantes participantes han mencionado explícitamente que en un entorno virtual tener que trabajar con otros compañeros representa un factor positivo ya que aumenta la sensación de pertenecer a una comunidad docente. Consideran igualmente que han practicado técnicas que les serán de utilidad en su vida profesional".[27]

[27] Segred Ramón, Atanasi Daradoumis y Joan Manuel Marquès, "Práctica en Grupos Virtuales en estructura de la Información", http://www.uoc.es/in3/web_TACEV/55.htm

"A pesar de los asombrosos avances tecnológicos, los buenos maestros serán siempre imprescindibles, pero los mediocres serán fácilmente reemplazables".

Asimismo, mediante la experiencia profesional en el campo de la educación superior a distancia se ha evidenciado que una de la causas de la deserción en esta modalidad la constituye el aislamiento del estudiante o sea aquel sujeto sin posibilidades reales de entrar en comunicación con otros compañeros; hoy, gracias a las TICs existe una alternativa de solución: que las IES impulsen la formación virtual de docentes tutores sustentada en métodos de aprendizaje colaborativo en los que los grupos vinculados mediante estrategias de interconectividad, flexibilidad y comunicabilidad, así como por una dimensión organizacional en redes ciberespaciales de profesionales de la educación virtual a distancia, ponen la mirada en una meta común: formar comunidades virtuales de profesionales, de alta calidad y prestigio, capaces de impactar favorablemente a los diversos sectores educativos y a la sociedad misma.

Hacia una búsqueda de modelos innovadores

Ante el desarrollo explosivo de ofertas de programas de educación a distancia, muchas sin la más mínima calidad académica, las IES, antes de continuar por este mismo rumbo, requieren llevar a cabo serias investigaciones diagnósticas que les permita conocer el estado del arte de esta modalidad educativa y detectar los factores favorables y desfavorables que pueden facilitar o dificultar la planeación de proyectos verdaderamente innovadores.

Más allá del empleo de tecnologías de punta en la educación a distancia se hace prioritario la búsqueda de propuestas pedagógicas de formación tanto de docentes tutores como de estudiantes que ayuden a la superación de las distancias y de las ausencias de una relación física presencial y los proyecte a la creación de nuevos ambientes de aprendizaje que propicien verdaderas comunidades virtuales de saberes y conocimientos compartidos, lo que no se contrapone que excepcio-

nalmente se programen eventos académicos presenciales (estancias en el *campus* universitario) con el fin de propiciar contactos humanos solidarios y proyectivos.

Si el docente está sometido a cambios radicales para poder desempeñar sus funciones tutoriales, *el estudiante también debe modificar sus hábitos:* de ser pasivo, que espera que las cosas sucedan, a convertirse en el personaje principal del proceso de aprendizaje. El estudiante es el centro del proceso, en la medida en que se responsabiliza de su propio aprendizaje y asume un papel estratégico, muy diferente a lo que ha vivido en los salones de clase tradicionales. No podrá asistir a una tutoría con los mismos ánimos que tiene como alumno de un curso formal escolarizado en el que se entra para ver qué pasa, sin haber leído detenidamente la unidad de aprendizaje correspondiente a la sesión o sin haber realizado algunas prácticas ni haber formulado preguntas relevantes.

En un ambiente virtual de grupos de aprendizaje cooperativo el estudiante que está físicamente lejos de sus compañeros, del mismo docente tutor y de la institución que ofrece el curso, en cualquier momento tiene la posibilidad se conectarse a la red para interactuar y recibir mensajes de motivación del tutor y de los compañeros y sólo si no hay respuesta perderá la credibilidad y la posibilidad de enriquecerse con las experiencias y aportes de sus compañeros y del tutor.

Asimismo, los docentes tutores deben estar cada vez mejor formados en el campo de la pedagogía virtual y de la telemática educativa pues de lo contrario quedarán cada vez más rezagados tal como lo pronosticaba Pérez, L (1993):[28] "A pesar de los asombrosos avances tecnológicos, los buenos maestros serán siempre imprescindibles, pero los mediocres serán fácilmente reemplazables". Así pues, en la medida en que el cibertutor participe en los procesos de formación dentro del encuadre de esta propuesta pedagógica llegará a ser un

[28] Pérez, G. Luis, *Nuevos estilos de universidad*, Cámara de Representantes, Bogotá, 1993, pág. 22 (ex director del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

factor insustituible en la creación de entornos virtuales de aprendizaje favorables a los grupos de estudiantes.

Finalmente, existe la convicción de que en el campo de la educación virtual los resultados a mediano plazo serán de excelencia académica si las instituciones de educación superior brindan un apoyo irrestricto a la opción de aprendizaje interactivo colaborativo a distancia, como una de las grandes alternativas para la construcción de conocimientos y la expansión de los acervos culturales al servicio de los miles de jóvenes que no han obtenido ingreso al sistema universitario convencional.