

Revista Calidad en la Educación Superior
Programa de Autoevaluación Académica
Universidad Estatal a Distancia
ISSN 1659-4703
Costa Rica
revistacalidad@uned.ac.cr

**LAS TIC EN LA ASESORÍA ACADÉMICA A DISTANCIA: COMPETENCIAS Y
ROLES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**THE ICT IN DISTANCE ACADEMIC ADVISING: NEW COMPETENCES AND
ROLES FOR UNIVERSITY TEACHERS**

Zuleima A. Corredor Ponce*
zuleco2@gmail.com
Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Amalia Reina Giménez**
ed1regia@uco.es
Universidad de Córdoba, España

Volumen 4, número 2
Noviembre 2013
pp. 21-47

Recibido: agosto, 2013
Aprobado: noviembre, 2013

* Profesora Ordinaria en la Carrera de Educación, mención Dificultades de Aprendizaje de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela; acreditada en el Programa de Estímulo al Investigador (PEI) del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI). Doctoranda de la Universidad de Córdoba (UCO-España) en Innovación Curricular y Práctica Socioeducativa (en tesis). Correo electrónico: zuleco2@gmail.com

** Doctora en Psicopedagogía y Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Córdoba (España); es miembro del grupo PAI-HUM 414 incluido en el Plan Andaluz de Investigación. Correo electrónico: ed1regia@uco.es

Resumen

El presente artículo es un avance de investigación que tiene como objetivo analizar las competencias deseables para el uso de las TIC en la Asesoría Académica a Distancia. Se asume el paradigma interpretativo emergente con enfoque de estudio de casos múltiples. Se analizan treinta y nueve ponencias expuestas en congresos internacionales y catorce entrevistas a docentes de universidades venezolanas. El método empleado es el análisis de documentos mediante ATLAS.ti. Los resultados permiten la aproximación a seis familias de competencias: tecnopedagógicas, comunicacionales, para el manejo de la información, de gestión, de moderación y tutoría y para el trabajo en equipo.

Palabras claves: competencias, educación a distancia, educación permanente, TIC, tutoría académica

Abstract

This paper is a research advance that aimed to analyze the desirable competences for the use of ICT in distance academic advice. The emerging interpretative paradigm was assumed, with focus of multiple case studies. 39 papers presented in international congresses were analyzed, as well as 14 interviews with teachers of Venezuelan universities. The used method was the document analysis with ATLAS.ti. The results allowed an approximation to six families of competences: technopedagogical, communicational, for information handling, of management, of moderation and tutoring, and for the team work

Keywords: Competences, Distance Education, Permanent Education, ICT, Academic Advising

Introducción y estado de la cuestión

El presente artículo es un avance de investigación de un estudio en desarrollo en el contexto venezolano. Su objetivo principal es realizar una aproximación a las competencias que debe desarrollar un docente universitario para utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la mediación de aprendizajes. Se parte de una necesidad detectada en la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, en la modalidad de Educación

a Distancia (EaD), según la cual los profesores (asesores académicos) no utilizan las TIC, o las usan poco, en su práctica pedagógica, manifestando entre otras cuestiones desconocimiento, inhabilidad y falta de capacitación (Arandia, 2009; Guía, 2010). El advenimiento del internet en la década de los noventa y el avasallante surgimiento de herramientas, recursos y aplicaciones web ha impactado todos los ámbitos de la sociedad. El campo educativo no escapa de esta inminente realidad, por lo que se exige de las universidades la actualización e innovación en sus prácticas.

En el caso venezolano el 80% de las universidades presenciales ofertan programas universitarios a distancia aprovechando las potencialidades que ofrecen las TIC (Figueroa, 2012). Es por ello que desde la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), conjuntamente con una comisión de las distintas universidades del país, se ha elaborado una propuesta de normativa para regular la administración de la EaD, la cual aún está en la fase de análisis para su aprobación.

En este sentido, le corresponde a la UNA actualizarse en función de las nuevas demandas y exigencias de la sociedad, para garantizar su pertinencia social y la calidad de la oferta educativa; de allí que las prácticas docentes requieren ser ajustadas a las nuevas formas de entender el conocimiento, la información y la cultura. Resulta fundamental responder a interrogantes como: ¿Qué tipo de docente se requiere hoy? y ¿cuáles son las competencias que debe desarrollar para ejercer su rol con eficiencia? En el contexto planteado conviene definir la EaD que, generalmente, se conceptualiza a partir de los rasgos que la caracterizan; García (2002) realizó un análisis comparativo de las definiciones de dieciocho autores, entre los que destacan: Moore; Holmberg; Kaye; Keegan; Casas Armengol y Peters), encontrando como aspectos distintivos de la EaD los siguientes: la separación física entre profesorado y alumnado, la mediación de los

procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diferentes medios técnicos, mecánicos o electrónicos, la utilización de mecanismos de comunicación bidireccional que permitan minimizar la distancia, el aprendizaje individual, según el ritmo del estudiante, la respuesta a las necesidades sociales en materia de educación, la utilización de una forma industrializada de educación, la producción de material de enseñanza, la organización de apoyo y la tutoría.

Según Bates (2003), la EaD es una modalidad educativa en la que la tecnología es fundamental para la labor docente; el autor planteaba que las instituciones de EaD “están diseñadas específicamente y estructuradas para explotar el costo y los beneficios de la tecnología” (p. 41). De hecho, en la historia de la EaD se evidencia la influencia de los medios como nodos que marcan el paso de una generación a otra. Se distinguen cinco grandes generaciones de EaD basadas en cinco modelos: 1) por correspondencia, 2) multimedia, 3) teleaprendizaje, 4) aprendizaje flexible, y 5) aprendizaje flexible inteligente. Las dos últimas aluden a múltiples medios de instrucción: multimedia interactiva, acceso a internet basado en los recursos de la web, comunicación mediada por computadora, portal institucional, sistemas de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes (Taylor, 1995 citado por García, 2002; Basabe, 2007).

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) y la OPSU de Venezuela plantearon que, debido al impacto tecnológico, se evidencian puntos críticos en la EaD, entre los que destacaban: a) la tecnologización, consistente en la primacía de lo técnico sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y b) el logocentrismo, entendido como el traspaso de prácticas propias de la presencialidad, que se caracteriza por la excesiva importancia en los contenidos y se basa en modelos racionalistas en los que los medios se emplean con un marcado énfasis en la transmisión de la información (MPPEU/OPUSU, 2012).

En el escenario planteado les corresponde a las instituciones universitarias reflexionar acerca de su rol en la sociedad y sobre el papel que debe desempeñar el profesorado en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La figura de un docente particular de los sistemas a distancia, como el tutor o asesor académico, es relevante para este estudio. Se encuentran en los textos descripciones de los roles del tutor o asesor relacionados con funciones orientadoras, académicas, de nexos institucionales, de consejo y soporte motivacional (Hernández, 2010). Asimismo, las palabras *facilitar*, *acompañar*, *motivar*, *guiar*, *atender* y *orientar* aparecen con frecuencia como roles del asesor académico. Fainholc (1999) definió el rol del asesor 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).

La temática sobre el uso de las TIC en contextos formativos ha sido objeto de estudio por diferentes autores. Cabero (2007) señalaba que el rol del docente adquiere nuevas dimensiones, entre las que cabe destacar las siguientes: consultores de información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales y supervisores académicos. Barroso y Llorente, en Cabero y Gravan (2008), se referían a la trascendencia de la práctica comunicacional en los procesos educativos; mientras que Castaño (2009) aludía a las posibilidades de la web 2.0, en la que los usuarios no se conforman con acceder a la información, sino que desean escribir, aportar y comunicar, a través de las innumerables herramientas disponibles.

Sin embargo, a pesar de la investigación y la capacitación docente en tecnologías, estas perspectivas continúan señalando la persistencia de un marcado énfasis en lo técnico más que en lo pedagógico; asimismo encuentran que, a pesar de los esfuerzos realizados en la formación del profesorado, este se autodenomina como

no competente para utilizar las TIC y se siente constantemente desactualizado (Llorente, 2008).

Por todo lo expuesto se considera necesario delimitar las competencias para el uso eficiente de las TIC en la asesoría académica. Con base en la revisión de las diferentes acepciones del término *competencia* se conciben las mismas desde una visión holística e integral del ser humano. Ser competente implica tener la capacidad de interrelacionar saberes teóricos, prácticos, axiológicos y sociales, para la consecución del desarrollo personal y profesional en un mundo globalizado. Para ser competente los individuos deben potenciar la capacidad de aprender a aprender en un continuo de educación y formación para toda la vida (Delors, 1996; Perrenoud, 2004; Zavala y Arnau, 2007; Escamilla, 2008; Tobón, 2010).

Consideraciones metodológicas

La investigación se aborda desde el paradigma interpretativo emergente con enfoque de estudio de casos múltiples. Desde el enfoque cualitativo no interesa establecer generalizaciones teóricas globales, sino más bien contextuales y locales (Flick, 2007; Simons, 2011); o como señalaba Ruíz (2012) “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (p. 31).

En el presente artículo se asumen los postulados señalados por Ruíz (2012) respecto al paradigma interpretativo: a) un mismo fenómeno cambia de sentido en situaciones diferentes, b) lo esencial es el análisis objetivo del significado subjetivo y c) los significados sociales son locales, de allí la importancia del contexto en la investigación cualitativa, no obstante se consideran también los significados no

locales, es decir, aquellos que pueden ser aprendidos de otros a través de la interacción social.

El estudio de casos, por su parte, constituye un enfoque investigativo cuya finalidad es indagar la particularidad del caso, su profundización. Para Simons (2011) “la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (p. 21). Lo planteado en este artículo responde a una fase de investigación cuyo objetivo es analizar las competencias deseables para el uso pedagógico de las TIC desde dos perspectivas: a) las experiencias expuestas por docentes universitarios en congresos internacionales en el contexto latinoamericano, mediante el análisis de treinta y nueve ponencias consideradas buenas prácticas en el uso de las TIC y b) la visión de un grupo de profesores universitarios considerados informantes claves a través de la técnica de la entrevista abierta.

Para la selección de las ponencias y de los informantes claves se asumen los planteamientos de González (2007), quien señaló que el investigador “lo primero que hará, antes de seleccionar a nadie, 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 asistió a cuatro congresos internacionales durante los años 2010-2011, con la finalidad de contactar a aquellas personas que en estos eventos asumían el rol de expertos y conferencistas; de este modo logró contactarlas y establecer con ellas un punto de encuentro para el desarrollo de las entrevistas. Por otra parte, logró encontrar en las memorias de dichos eventos material de gran valor, ya que en las ponencias los docentes narran sus experiencias con el uso de las TIC.

En cuanto a las ponencias, se justifica el uso de las mismas a partir de los planteamientos de 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.

Existen varios motivos que justifican la selección del análisis de documentos como método para recopilar la información:

- 1) Disponibilidad de gran cantidad de ponencias en las que los docentes plasman sus experiencias en relación con sus prácticas mediante el uso de las TIC.
- 2) Carácter empírico y de buenas prácticas que subyace en las ponencias; es decir, cuando un profesor 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 ahí que sistematizar estos aportes, analizarlos e interpretarlos genera mayor conocimiento sobre el tema.
- 3) Acceso a las ponencias en formato PDF, una gran oportunidad para sacarle el máximo provecho al material documental disponible

Como resultado de la selección las ponencias se escogieron a partir de los cuatro congresos internacionales a los que asistió la investigadora; tres de los cuales fueron presenciales y uno en línea. Los eventos que conforman la muestra se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Ponencias que conforman la muestra

EVENTO	Nº DE PONENCIAS
1. II Congreso CREAD ANDES y III Encuentro Virtual Educa. Loja-Ecuador. Octubre de 2010	10
2. II Congreso Internacional de Tecnología Educativa. CONTEUPEL. Maracay-Venezuela. Junio de 2011	05
3. Séptima Expedición EDUWEB 2011. Valencia-Venezuela. Julio de 2011	15
4. II Congreso en Línea en Conocimiento Libre y Educación 2011. Octubre de 2011	09
Total	39

Fuente: Elaboración propia, 2013

La muestra de informantes claves a entrevistar quedó conformada de la siguiente manera:

Tabla 2
Informantes claves que conforman la muestra

UNIVERSIDAD	INFORMANTES
1. Universidad Central de Venezuela (Caracas)	02
2. Universidad de Carabobo (Valencia)	01
3. Universidad de Los Andes (Mérida)	01
4. Universidad Metropolitana (Caracas)	01
5. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Coro)	01
6. Universidad del Zulia (Maracaibo)	01
7. Universidad Rafael Beloso Chacín (Maracaibo)	01
8. Universidad Nacional Abierta (Caracas)	04
9. Universidad Nacional Abierta (Carabobo)	01
10. Universidad Nacional Abierta (Zulia)	01
Total	14

Fuente: Elaboración propia, 2013

El método empleado, tanto para el análisis de las ponencias como de las entrevistas, es el análisis de documentos; la selección del método se orienta hacia

el potencial del mismo para informar acerca de las preguntas de investigación. Según Simons (2011), el análisis de documentos es un método válido, ya que los documentos escritos dan pistas acerca de las creencias y actitudes de quien los escribe, de modo que permite “describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas” (p. 97). En este sentido, Stake (1999) aludía a que los datos de las entrevistas terminan transformándose en datos de texto, por lo que finalmente se analizan documentos escritos.

El análisis de documentos requiere la delimitación de la unidad de análisis (UA), entendida como los segmentos que interesan del contenido de los mensajes escritos, susceptibles de ser interpretados y desglosados en categorías (Fernández, 2002). Para el caso que nos ocupa la unidad de análisis es el párrafo.

Análisis de datos

El análisis y la interpretación implican la estructuración de la información en la mente de la persona que investiga para aproximarse a los datos y al objeto de estudio, buscando dar sentido al todo (Martínez, 2004). Para el desarrollo de estos procesos la investigación se basa en las orientaciones propuestas por Stake (1999) y Simons (2011), que sirven de apoyo al investigador para acometer la tarea de construir significados desde el enfoque de estudio de casos. A continuación se exponen los procesos desarrollados:

Procesos de codificación, suma categórica, interpretación y triangulación.

Siguiendo los planteamientos de los autores citados, se desarrollan los siguientes procesos: a) Codificación abierta, una estrategia útil que permite asignar códigos con la finalidad de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos; b) suma categórica, que consiste en agrupar códigos en categorías más amplias para su definición, es decir, «secuencia la acción, categoriza las propiedades, y

hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva» (Stake, 1999, p. 69); c) interpretación, que tiene por objeto devolver a su sitio lo que se había sacado aparte, pero cargado de significado, entendiendo el caso y a las personas que están detrás de los casos. La interpretación es un proceso cognitivo que requiere una completa inmersión en los datos; las interpretaciones del investigador se consideran asertos que se hacen más sólidos al reunir más evidencias que los corroboren; y d) triangulación, la cual permite validar la calidad y consistencia de las interpretaciones a través de la contrastación de fuentes de datos.

Categorías emergentes.

No se establecen categorías a priori, sino que se permite que estas emerjan a partir de la información presente en las ponencias y en las entrevistas. Para tal efecto se selecciona el software científico ATLAS.ti 6, programa constituido por un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos, que permite organizar, reagrupar y gestionar la información.

Se genera una Unidad Hermenéutica (UH) en ATLAS.ti 6 con la denominación: Competencias docentes para el uso de las TIC. La UH es el campo de trabajo de ATLAS.ti 6, el cual permite organizar los documentos y codificarlos para su posterior análisis. A partir de la codificación abierta o codificación axial de las ponencias aparecen palabras claves o códigos. Posteriormente, se procede a generar familias para aglutinar en conjuntos mayores los códigos asignados, lo que permite hacer más manejables los datos. Mediante el procedimiento de suma categórica se agrupan los códigos en torno a categorías más amplias. Para el caso de las ponencias emergen cuatro grandes categorías con sus correspondientes subcategorías, las cuales se presentan en la tabla 3:

Tabla 3
Categorías y subcategorías emergentes del análisis de ponencias

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria	Procesos colaborativos, cooperativos y participativos
	Procesos comunicativos
Características propias de la educación a distancia mejoradas por el uso de las TIC	Aprendizaje autónomo
	Acción tutorial
	Comunicación bidireccional
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
Uso didáctico de las TIC en la educación universitaria	La comunicación como estrategia pedagógica
	Gestión de contenidos
	Moderación de entornos mediados por TIC

Fuente: Elaboración propia, 2013

En relación con las entrevistas emergen cinco grandes categorías con sus correspondientes subcategorías, tal y como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4
Categorías y subcategorías emergentes del análisis de entrevistas

CATEGORÍAS EMERGENTES	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES
Aspectos tecnopedagógicos	Conocimientos y habilidades para el uso de las tecnologías
	Estrategias pedagógicas
	Tutoría
Aspectos comunicacionales	Uso correcto del lenguaje oral y escrito
	Establecimiento del clima afectivo
	Realimentación oportuna
Manejo de la información	Capacidad para buscar información
	Uso ético de la información
Gestión de procesos de enseñanza y de aprendizaje	Gestión del ambiente de aprendizaje
	Liderazgo
	Flexibilidad
	Importancia del material instruccional
Trabajo en equipo	Con otros profesionales
	Conformación de grupos docentes o comunidades de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2013

Definición de las categorías emergentes

Una vez que emergen las categorías se procede a su definición a la luz de lo expresado en los propios datos, es decir, se construyen definiciones que sean expresiones inequívocas de lo referido por los actores, tanto en las ponencias como en las entrevistas.

Ponencias.

A continuación se expone la definición de cada una de las categorías emergentes del análisis de las ponencias. Para facilitar su comprensión y ofrecer una síntesis en este artículo se traen a colación uno o dos extractos del material analizado. Al final de cada cita o extracto se encuentra una nomenclatura que indica la

ubicación de la cita dentro de la UH de ATLAS.ti 6. A modo de ejemplo, la nomenclatura P: 25:5 indica que la ponencia referenciada es la número 25 de las 39 analizadas; el número 5 precedido de dos puntos indica la ubicación de la cita dentro del documento, es decir, en este caso es el quinto código asignado a dicha ponencia. Asimismo se presenta una breve interpretación relacionada con cada categoría.

Categoría 1.

Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria. Se entienden 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 que 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 e interactivos en estos escenarios formativos mediados por TIC adquieren una relevancia particular, ya que generan nuevos modos de enseñar y aprender en un clima impregnado de afectividad.

Tabla 5:
Categoría 1. Procesos generados por la utilización de las TIC en educación universitaria

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«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	Los docentes opinan que el uso de las TIC promueve la colaboración, el trabajo en equipo, la interacción o interactividad y el establecimiento de canales de comunicación. Entienden a la persona que aprende como ser social y al aprendizaje como una construcción social, de ahí que adquieran particular relevancia aquellas herramientas que promueven la interacción.

Fuente: Elaboración propia, 2013

Categoría 2.

Características de la EaD enriquecidas por el uso de las TIC. Rasgos característicos de la EaD que, dada la incorporación de las TIC, se ven enriquecidos: la tutoría, el aprendizaje autónomo, la entrega de la instrucción y el seguimiento; de igual manera se toman en cuenta aspectos característicos de la EaD que han sido criticados y que han mejorado debido al uso de las TIC, tales como: la comunicación entre diferentes actores, la motivación, la divulgación de información y la separación física. Todos estos elementos redundan en una mejor atención del estudiante a distancia.

Tabla 6.
Categoría 2. Características de la EaD enriquecidas por el uso de las TIC

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«Se propician relaciones de interdependencia y de autonomía en la consecución de un aprendizaje autorregulado» P: 26:2 «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	Los docentes en sus narraciones señalan que la incorporación de las TIC permite paliar limitaciones propias generadas por la distancia geográfica existente entre los actores. A través de distintas herramientas o recursos web es posible mantener comunicación síncrona o asíncrona, divulgar información pertinente y presentar los contenidos de manera que el estudiante pueda acceder a ellos en el momento que considere apropiado. El rol del docente es acompañar y tutorear el proceso de aprendizaje apoyado en estas herramientas.

Fuente: Elaboración propia, 2013

Categoría 3.

Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias 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 en el uso de las TIC en las respectivas asignaturas a su cargo de una manera eficiente, entre las que se destacan: la actitud personal del docente, el carácter institucional, la formación del profesorado y la conformación de equipos multidisciplinarios. Se subraya la prevalencia de lo pedagógico sobre lo técnico o instrumental.

Tabla 7
Categoría 3. Condiciones necesarias para el desarrollo de competencias en el uso de las TIC por parte del profesorado

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«Contar con un proceso de formación bien definido y estructurado ha permitido obtener resultados positivos, para dar este primer paso que como institución nos ha permitido poner en marcha las distintas aulas virtuales» P: 20:7	Los docentes plasman en sus narraciones la importancia de la formación o capacitación del profesorado para el desarrollo de competencias en TIC. Asimismo, indican que dicha formación debe ser propiciada por la propia institución a la que pertenecen.
«La motivación de los educadores en usar distintas herramientas sociales, que implican nuevas formas de producir y comunicar (se), surge del hecho innegable de que gran parte de los alumnos actuales son ciudadanos digitalmente alfabetizados, cuyas relaciones interpersonales transcurren intensivamente en el ciberespacio» P: 3:3	Por otra parte, es necesario que el docente manifieste actitudes positivas ante el uso de las tecnologías, que se sienta motivado; en este sentido, la formación sin una actitud positiva del docente poco influye en la adquisición de competencias.

Fuente: Elaboración propia, 2013

Categoría 4.

Es el uso didáctico de las TIC en la educación universitaria. Se refiere 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 8
Categoría 4. Uso didáctico de las TIC en educación universitaria

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
<p>«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</p> <p>«Para el desarrollo del trabajo colaborativo se utilizan varias herramientas de Google, como Google doc., calendar como cronograma (...) otra herramienta como youtube es empleada para el alojamiento de videos elaborados por los participantes» P:26:8</p>	<p>En las ponencias los docentes enfatizan la importancia del manejo de herramientas tecnológicas con fines educativos. Hacen referencia a las estrategias pedagógicas que debe emplear el docente para promover los procesos de aprendizaje. Se evidencia un marcado énfasis en la promoción de trabajos grupales y colaborativos, en los cuales los participantes tengan la posibilidad de expresar sus puntos de vista, contrastarlos con sus pares y generar sus propios conocimientos. De manera que prevalece el uso de recursos y herramientas que posibilitan estos procesos.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2013

Entrevistas.

A continuación se presenta la definición de las categorías emergentes de las entrevistas a informantes claves:

Categoría 1.

Aspectos tecnopedagógicos. Incluye todos aquellos conocimientos y habilidades en el uso de herramientas tecnológicas que poseen los docentes y que implican la toma de conciencia de la prevalencia de lo pedagógico sobre lo tecnológico. Se

incluyen los conocimientos y el manejo de herramientas tecnológicas con un nivel medio de dificultad, entre los que se destaca la ofimática, el uso del correo electrónico de manera eficiente, el manejo de plataformas para gestión de aprendizajes como Moodle y el diseño de cursos en línea, herramientas web, redes sociales. Igualmente, se incluye el uso de estrategias de enseñanza adecuadas, por lo que el docente debe saber seleccionar el tipo de tecnología, la herramienta o los recursos con una finalidad pedagógica. Implica la acción de tutorear o acompañar los procesos de aprendizaje.

Tabla 9
Categoría 1. Aspectos tecnopedagógicos

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«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 cuál no» P:45:46	Se decidió agrupar lo tecnológico y lo pedagógico debido a la estrecha relación que los informantes encuentran entre estos dos aspectos. Señalan la necesidad de que el profesorado maneje un conjunto de herramientas tecnológicas de manera eficiente, aluden incluso a un nivel medio en el manejo de herramientas, que les permita mediar aprendizajes en el desempeño de su rol de tutores, guías, facilitadores. No obstante, aclaran que se requiere el desarrollo de estrategias pedagógicas que implementadas con el apoyo de tecnologías puedan generar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2013

Categoría 2.

Aspectos comunicacionales. Se relacionan con la capacidad del profesorado para establecer canales de comunicación adecuados con los estudiantes, implica el desarrollo del lenguaje oral y escrito y la redacción de ideas de manera clara,

concisa y precisa. La realimentación oportuna a los planteamientos e inquietudes de los estudiantes, así como el uso del lenguaje como factor motivacional para el establecimiento de un clima de confianza y afectividad, implica humanizar las tecnologías.

Tabla 10
Categoría 2. Aspectos comunicacionales

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
<p>«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» P:45:23</p> <p>«Tienes que tener muy buenas habilidades de redacción, de escritura, de sugerir, de enseñar, a través de la palabra escrita» P:50:3</p>	<p>Para los informantes, la comunicación es una habilidad que debe desarrollar el docente, tanto desde el punto de vista del lenguaje oral como del escrito. El profesorado debe estar capacitado para responder al estudiante, ya sea de manera síncrona o asíncrona, temas relacionados con su área de conocimiento, con dificultades respecto a los contenidos, con dudas referentes a la evaluación o cualquier otro planteamiento. Estas habilidades además capacitan al docente para generar ambientes interactivos en los que todos participan activamente, en un clima de afectividad y respeto por las ideas de los demás.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2013

Categoría 3.

Manejo de la información. Se relaciona con la capacidad del profesorado para seleccionar información pertinente; implica saber juzgar la veracidad de la información, usar la información con carácter ético, conocer y aplicar las normas de citación de documentos y herramientas para el licenciamiento de contenido. Por otra parte, supone la participación en grupos de investigación y redes de profesionales como medio para compartir información pertinente, actualizada y de

calidad. Implica, además, asumir una actitud positiva para compartir, distribuir y redistribuir los contenidos en la web.

Tabla 11
Categoría 3. Manejo de la información

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«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 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» P:56:5	Para los informantes, el manejo de la información es una de las habilidades a desarrollar por el profesorado, va más allá de la búsqueda de información en la web, tiene que ver además con la capacidad de valorar su veracidad, con el manejo de normas éticas en el uso de la información disponible. Manejar la información de manera adecuada exige del docente desarrollar un sentido crítico ante la misma y propiciar en el estudiante el desarrollo de estas capacidades para evitar el plagio.

Fuente: Elaboración propia

Categoría 4.

Gestión de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta categoría se relaciona con la forma en que se gestiona el ambiente de aprendizaje y los recursos web. Se refiere además a las acciones propias de planificación del curso, organización del tiempo y del espacio, divulgación de información, 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 y resolución de problemas. Estas acciones se caracterizan por la flexibilidad, el respeto por los ritmos de aprendizaje y la consideración de las características propias de la EaD y, especialmente, de la importancia del material instruccional.

Tabla 12
Categoría 4. Gestión de procesos de enseñanza y de aprendizaje

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«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, 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	Para los informantes claves el docente es el gerente del espacio de aprendizaje. La planificación y estructuración del curso es de gran importancia, ya que le permite al estudiante comprender lo que se espera de él, tener a mano un conjunto de materiales, actividades y recursos necesarios para su aprendizaje. Sin embargo, esta planificación y estructuración no implica rigidez, por el contrario el docente debe comprender que en estos escenarios la flexibilidad es un valor agregado.

Fuente: Elaboración propia, 2013

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 que cada uno aporte 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 y 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 permitan la validación por pares de la pertinencia del uso de las herramientas y de las estrategias empleadas en la mediación de aprendizajes.

Tabla 13
Categoría 5. Trabajo en equipo

EXTRACTOS	INTERPRETACIÓN
«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	Los informantes comprenden la gran cantidad de variables que intervienen en el desarrollo de cursos mediados por TIC, reconocen el desarrollo de competencias tecnológicas por parte del profesorado, no obstante señalan la importancia de la creación de equipos de trabajo conformados por diferentes profesionales de la educación y de otras áreas. Se requiere el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación que permitan establecer un diálogo respetuoso para la toma de decisiones consensuadas.

Fuente: Elaboración propia, 2013

Triangulación y teorización: exposición de hallazgos

Una vez realizado el arduo proceso de análisis e interpretación se realiza la triangulación de datos, la cual es una estrategia que consiste en la comparación de diferentes fuentes de datos para verificar la validez de las interpretaciones (Flick, 2007; Simons, 2011). Se contrastan los datos provenientes de tres fuentes: 1) las ponencias; 2) las entrevistas a informantes claves; y 3) la revisión de la

literatura. Se encuentra correspondencia entre las tres fuentes en aspectos que permitieron delimitar algunos hallazgos, los cuales se presentan a continuación:

- Habilidades comunicativas para el desarrollo de procesos de aprendizaje cooperativos y colaborativos
- Conocimiento y uso de diversas tecnologías con conciencia de la prevalencia de lo pedagógico sobre lo tecnológico
- Habilidades para la tutoría presencial y en línea
- Capacidad para manejar la información y transformarla en conocimiento
- Destreza para gestionar espacios de aprendizaje mediados por TIC
- Trabajo en equipo para optimizar los procesos de aprendizaje mediados por TIC

Es importante destacar que, aunque las ponencias y los informantes claves provienen de contextos educativos diversos (presencialidad y contextos mixtos o blended learning), se asumieron como pertinentes para la aproximación a las competencias del asesor académico a distancia dado lo planteado por García, Ruíz y Domínguez (2007) en relación con las implicaciones del uso de las TIC en el ámbito educativo. Según los autores “las fronteras entre instituciones presenciales y a distancia quedan cada vez más diluidas” (p. 56), debido a que en la presencialidad se utilizan cada vez más recursos y estrategias propias de la EaD, mientras que la EaD se hace más cercana gracias a las posibilidades de comunicación, interacción e interconexión facilitadas por las TIC. De igual manera, la percepción del rol del docente se ha modificado en ambos escenarios, ya que consideran su papel como mediador, facilitador y acompañante, más que como un catedrático.

Estos hallazgos permiten esbozar una aproximación a las competencias que debe poseer un asesor académico en su práctica cotidiana, mediante la incorporación de las TIC. Este artículo asume la postura de Perrenoud (2004), quien señalaba que definir un marco referencial de competencias no puede garantizar una

representación consensuada, completa y estable de una profesión, por lo que proponía un referencial de competencias como “un instrumento para pensar las prácticas, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas” (p. 10).

Con estas consideraciones en mente se conciben las competencias desde un concepto amplio, integrador y holístico, se toma en cuenta al ser humano (asesor académico) de forma integral en relación con sus capacidades para conjugar saberes teóricos, prácticos, actitudinales y axiológicos, así como su capacidad de apropiarse de los recursos de su entorno para ejercer, de manera eficiente, su práctica docente mediante la incorporación de las TIC.

En este orden de ideas, como producto de todo el proceso interpretativo y de corroborar la importancia de los temas que emergieron en la categorización mediante la triangulación de fuentes de datos, se llegó a la delimitación de seis familias de competencias a desarrollar en el profesorado:

1. Competencias tecnopedagógicas
2. Competencias comunicacionales
3. Competencias para el manejo de la información
4. Competencias de gestión
5. Competencias para la moderación y tutoría presencial y en línea
6. Competencias para el trabajo en equipo

Dentro de cada una de estas familias de competencias los docentes deben manifestar tres dimensiones: conocimientos (saber saber), habilidades y destrezas (saber hacer) y actitudes y valores (saber ser y saber convivir), las cuales mantienen correspondencia con los planteamientos del informe de Delors (1996); y permiten garantizar que en cada familia de competencias se considera de manera integral al profesorado, evitando tecnicismos o la reproducción de

acciones y habilidades en detrimento de los valores y las interrelaciones personales.

Para el desarrollo de competencias docentes en el uso de las TIC se deben tomar en cuenta algunas consideraciones evidenciadas en el análisis realizado y que constituyen factores condicionantes:

- El profesorado debe manifestar actitudes positivas para el uso de las tecnologías (actitudes personales). Se debe perder el temor, vencer las resistencias y desarrollar la capacidad de innovación.
- La formación del profesorado debe ser continua dado el carácter cambiante de las tecnologías. Debe generarse además en dos vías: propiciada por la institución y autogestionada.
- Carácter institucional. Los esfuerzos personales y aislados del profesorado no encontrarán asimiento si no están sustentados en políticas institucionales de desarrollo tecnopedagógico. Solo así puede garantizarse la calidad, pertinencia y sostenibilidad en el tiempo de los procesos formativos apoyados en tecnologías y la consolidación de la infraestructura tecnológica necesaria.
- Las universidades deben propiciar la conformación de equipos multidisciplinarios de tecnología educativa, en los cuales participen de manera activa profesionales de distintas áreas: diseñadores gráficos, técnicos e ingenieros en sistemas y redes, diseñadores instruccionales, asesores académicos, evaluadores, entre otros; cada institución debe definir sus alcances.

Finalmente, solo queda expresar que el próximo paso en el desarrollo de la investigación consiste en definir y concretar los indicadores correspondientes a cada una de estas familias competenciales.

Referencias bibliográficas

- 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 en Educación). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- 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.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Cabero, J. y Graván, P. (Coords.) (2008). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Sevilla: MAD, S.L.
- Castaño, C. (2009). Retos para el aprendizaje y la investigación en el e-learning 2.0. En C. Castaño (Coord.), *Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento* (pp. 31-55). Universidad Metropolitana, Caracas.
- Delors, J. (Comp.) (1996). *Los cuatro pilares de la Educación*. Recuperado de: <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/20050101/946?mode=full>
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(96), 35-54.
- 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>.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed). Madrid: Morata.
- García, L. (2002). *La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.

García, L. (Coord.), Ruíz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.

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 en Educación Abierta y a Distancia). Universidad Nacional Abierta. Caracas, Venezuela.

Hernández, M. (2010). Las tutorías, los tutores, los asesores. En CREAD (Comp.), *Educación a distancia: actores y experiencias* (pp. 441-457). Loja: UTPL-CREAD.

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>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

MPPEU/OPSU. (2012). *La historia de una visión educativa: Educación a Distancia*. Caracas.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. (Traducción de Judit Andreu). Barcelona: Graó

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>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

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

Zavala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza de competencias*. Barcelona: Graó.