

## **RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA FORMACIÓN DE TUTORES VIRTUALES: LO QUE HEMOS APRENDIDO EN ENTORNOS MIXTOS CINCO AÑOS DESPUÉS**

---

Maritza Rojas de Gudiño (mrojasgudi@gmail.com) &  
Francia Elena Delgado (fdelgado@ujap.edu.ve)  
Universidad José Antonio Páez – San Diego, Venezuela  
Área Temática: TIC y Educación Superior

### **RESUMEN**

En esta investigación se presenta un estudio comparativo de nuestra experiencia en los cursos de Formación de Tutores Virtuales que hemos dictado en la Universidad José Antonio Páez como una actividad de la Dirección General de Investigación, pues las sucesivas modificaciones y reformulaciones efectuadas, son producto de las investigaciones que hemos venido realizando durante estos cinco años. El punto de partida de este estudio fueron los primeros cursos diseñados en el año 2004, los cuales estuvieron mayormente enfocados hacia la necesidad de formación tecnológica. Hoy en día, sabemos que la mayoría de los participantes ya poseen ciertas competencias informáticas básicas (Cabero, 2007). En vista de ello, nos fuimos desplazando en este proceso evolutivo hacia el desarrollo de competencias comunicacionales y didácticas propias del constructivismo social para enfocarnos en el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Palloff, 2007). Los resultados de experiencias recientes, analizadas según el paradigma fenomenológico, nos llevaron a concluir sobre la importancia de enmarcar esa formación en el aprender haciendo y en la posibilidad de transferencia inmediata de lo aprendido a contextos reales, con el asesoramiento y guía de los formadores. Es por eso que ahora, la idea central del diseño de actividades instruccionales de los cursos de formación de tutores virtuales, es la reflexión profunda sobre las posibilida-

des didácticas interactivas de las herramientas sincrónicas y asincrónicas en entornos mixtos, en los cuales la presencialidad y la virtualidad se complementan entre si (Bustos, 2005). Ya no es el énfasis en el simple conocimiento de su existencia, sino en el uso óptimo que hagan de ellas, según la naturaleza del curso que imparten. De esta manera, el docente toma decisiones según las dimensiones y complejidad de las competencias que quiere que sus alumnos desarrollen y orienta su selección hacia actividades interactivas de construcción del conocimiento.

**Palabras clave:** tutores virtuales, aprender haciendo, entornos mixtos.

### **Challenges and Opportunities in the Virtual Tutor Training: What Have we Learned in Five Years After Mixed Environments**

#### **Abstract**

It is offered a comparative study related to our own teaching experience in the subject of Virtual Tutor Training courses at the "José Antonio Páez" University. The investigation started in 2004, when we designed the first courses, mainly focused in the technological formation. Nowadays, we all know most participants have already developed some basic technological skills (Cabero, 2007). So that, the approach has been changed towards the development of the social constructivism's communicative didactic competences to focus on the increment of learning communities. (Pallof, 2007). Results of recent experiences analyzed under the phenomenological paradigm led us to conclude about the relevance of learning by doing, and the possibility of the application of knowledge in real contexts. That is why today the main idea of the instructional design of the Virtual Tutor Training course relays on the reflection of interactive didactic possibilities of synchronous and non synchronous tools in blended environments, in which in person and virtual elements are complemented each other (Bustos, 2005). The focus is no longer on the knowledge itself but on its practical use. Hence the teacher makes his own de-

cisions based on the complexities of competences he wants students to develop, and orientates such selection toward the construction of interactive activities.

**Keywords:** virtual tutors, learning by doing, blended environments.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA NECESIDAD DE TUTORES VIRTUALES**

El uso de internet para el aprendizaje ya no es algo nuevo. Lo que es nuevo es tener en las aulas universitarias una generación de estudiantes que crecieron con la tecnología, para quienes el mundo virtual interactivo está presente en muchas de sus actividades cotidianas. Esto obliga a los docentes a replantear su práctica educativa. Desde el año 2004, en la Universidad “José Antonio Páez”, se le encomendó a la Dirección General de Investigación darle prioridad en su actividad investigativa al desarrollo de un currículo bimodal, fundamentado en el constructivismo social significativo, en el cual se combinarían las ventajas de la presencialidad con los de la virtualidad (Avellán, 2004). Así comenzó el Proyecto UJAP Virtual, para lo cual se consideraron las necesidades académico-administrativas y tecnológicas para la implantación de estudios a distancia en esta institución. Una vez que se desarrolló la plataforma tecnológica Acrópolis fundamentada en la herramienta *Moodle*, surgió la necesidad de formar los profesores que desarrollarían entornos de aprendizaje centrados en el estudiante, y capaces de guiarlos en la construcción autónoma del conocimiento individual y colaborativamente, en lugar de simplemente publicar contenidos (Area, 2009). A partir de allí se han dictado diez cursos para profesores de pregrado y dos cursos para los profesores de extensión.

### **¿TUTORES O DISEÑADORES?**

En el diseño de estos cursos, las autoras han considerado las funciones más importantes que debe cumplir el docente en su dualidad como tutor y como diseñador, pues muchos autores consideran ambos roles por separado (Elbaum, 2002). Las ta-

reas más importantes que debe realizar en su condición de tutor virtual serían: asesorías, seguimiento, evaluación y retroalimentación, fomento de la discusión, integración de aportes, explicación, actualización y recordatorio de cronograma, y, si es posible, llevar un registro personal del desarrollo, nuevas ideas e imprevistos que vayan surgiendo. Salmon (2004), recomienda que para la formación de tutores virtuales se planifiquen actividades en las cuales el docente pueda evidenciar sus habilidades como tutor.

Las tareas más importante que debe realizar el docente en su rol de diseñador serían: la identificación del propósito fundamental del curso, la planificación de las actividades y experiencias de aprendizaje para alcanzar ese propósito, la estructuración de los contenidos, la identificación de los criterios de evaluación de esas actividades, la selección de recursos pertinentes y la planificación de las actividades de soporte, seguimiento, retroalimentación e integración que realizará para que los estudiantes alcancen los propósitos deseados.

De acuerdo con esos planteamientos, en los cursos de Formación de Tutores Virtuales dictados en la UJAP, se ha tratado de equilibrar lo concerniente a las funciones del tutor con las del diseñador. Es por ello que desde sus inicios se orientaron hacia el diseño y desarrollo de un curso semipresencial por parte de los participantes, fundamentados en los principios pedagógicos y tecnológicos de la modalidad.

## **DEL E-LEARNING A LOS ENTORNOS MIXTOS**

La evolución del concepto de *e-learning* (aprendizaje electrónico) ha obligado a ir haciendo ajustes y modificaciones para abarcar un área de conocimiento mayor a los primeros cursos en línea desarrollados en 2004. Ha sido necesario incluir combinaciones de herramientas y metodologías tendientes a la mejora en el desempeño mediante el autoestudio, trabajo en equipo y la interacción entre personas (Area, 2009).

Por otra parte, la docencia universitaria está evolucionando hacia un nuevo escenario caracterizado por la yuxtaposición de distintos espacios de aprendizaje que combinen lo presen-

cial con lo virtual (Pies, 2008). La sensibilización de los docentes hacia la formación integral y hacia la necesidad de desarrollar verdaderas comunidades de aprendizaje tiene cada vez mayor aceptación. Actualmente, muchos de los participantes ya poseen ciertas competencias informáticas básicas. El eje tecnológico ya no es el centro de la formación de tutores virtuales, tal como sucedía en los cursos iniciales, sin descartar darle la asesoría necesaria a aquellos que lo necesiten (Cabero, 2007). Gradualmente nos hemos desplazado hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, caracterizadas por la participación, colaboración y reflexión de todos sus miembros, en un ambiente instruccional afable (Palloff, 2007).

Sin embargo, a pesar de los avances logrados y del apoyo institucional recibido, no siempre se han alcanzado los resultados deseados. Esto ha obligado a reformular los cursos dictados como un resultado de otras investigaciones realizadas desde las Direcciones Generales de Investigación y de Nuevas Tecnologías de la UJAP. En algunos casos sigue habiendo discrepancias entre las discusiones teóricas en los cursos y la puesta en práctica en contextos reales, pues persiste la tendencia inicial del docente a seguir haciendo lo que siempre ha hecho pero con el apoyo pasivo de un recurso tecnológico, desaprovechando así las potencialidades interactivas de la plataforma para la construcción de aprendizajes. Por otra parte, la inminencia de entornos mixtos obliga a replantear el rol del docente tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

## **DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

Es por ello que surgió la necesidad de realizar un estudio comparativo de los cursos de formación dictados, a fin de identificar los elementos comunes de los casos exitosos para extrapolar esas experiencias a los entornos mixtos como nuevo espacio de aprendizaje.

## **OBJETIVO GENERAL**

Determinar los elementos claves que se requieren para la formación de docentes en entornos mixtos de aprendizaje

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las razones que condujeron a introducir modificaciones en los cursos de formación de tutores virtuales.
- Determinar los elementos comunes de los cambios exitosos.
- Determinar los elementos comunes de los cambios no exitosos.
- Proponer los elementos a considerar y los que se deben evitar en los cursos de formación de los docentes para entornos mixtos.

## MARCO TEÓRICO REFERENCIAL TRES MODELOS DE UTILIZACIÓN DE INTERNET

Area (2009) identifica tres modelos de utilización de los recursos de Internet en la docencia en función del grado de presencialidad en la interacción entre profesor y estudiantes. Ellos se adaptan bastante bien a los planteamientos de esta investigación y son los siguientes:

1. *Modelo de enseñanza presencial apoyada con recursos en internet*: Este modelo representa el uso básico de las aulas virtuales por la mayor parte del profesorado que comienza a explorar el uso de Internet en su docencia. El profesor sigue haciendo lo de siempre, no cambia los espacios de enseñanza ni el tipo de actividades que plantea a sus estudiantes. La Internet se usa sólo para transmitir información, lo cual es característico de la Web 1.0.

2. *Modelo de enseñanza semipresencial*: Este segundo modelo se caracteriza por la mezcla entre procesos instruccionales presenciales con otros que se desarrollan a distancia mediante el uso de la computadora. Es denominado *blended learning (b-learning)*, enseñanza híbrida, semipresencial o docencia mixta. De esa manera tanto en el aula física como en la virtual se trata de construir una comunidad de aprendizaje, incorporando actividades colaborativas, espacios de discusión y de reflexión metacognitiva sobre los logros y alcance de lo aprendido aprovechando las ventajas de la Web 2.0 (Pallóff, 2007). Esto implica que el docente ponga mayor énfasis

en el proceso de aprendizaje y en el uso de estrategias centradas en el estudiante. Dentro de este modelo existen variantes o grados en función del peso del tiempo y de la distribución de actividades entre situaciones presenciales y virtuales.

3. *Modelo de educación a distancia vía Internet*: El tercer modelo representa la modalidad de educación a distancia, pero desarrollada en entornos exclusivamente virtuales. Casi el 100 % de las acciones docentes, comunicativas y de evaluación tienen lugar en el marco del aula virtual. Este modelo es el que tradicionalmente se conoce como *e-learning*, aunque las distinciones entre el *b-learning* y el *e-learning* son cada vez más difusas. En esta modalidad educativa el material didáctico y la interacción comunicativa son factores claves, pues el proceso de aprendizaje de los estudiantes estará regulado, en su mayor parte, por ellos mismos, con la orientación del docente.

## ENTORNOS MIXTOS

Entre las distintas definiciones de entornos mixtos compartimos lo expresado por Bustos (2005): el aprendizaje mixto integra la modalidad presencial y la virtual de acuerdo con un diseño tecnopedagógico que reconozca la interactividad como un espacio de actuación dinámica y flexible, que permita el ajuste de los contenidos, recursos y actividades previamente planeados, en función de las necesidades e intereses de los participantes y aplicando estrategias didácticas apropiadas a cada necesidad de aprendizaje. El entorno mixto hoy en día va más allá de mezclar ambas modalidades, pues se trata de complementarlas entre sí, siendo la virtualidad apoyo de la presencialidad y viceversa.

## EL ROL DEL DOCENTE COMO MODERADOR (E-MODERADOR)

Gilly Salmon (2004), desarrolló un modelo en torno a la moderación en línea, introduciendo el término “e-moderador”, que se adapta bastante bien a lo que se requiere en entornos mixtos. Este modelo consta de varias etapas. Primero el profesor debe construir la confianza en los usuarios para animarlos a

que participen en el sistema. Luego trata de lograr la cohesión del grupo para que todos los participantes contribuyan en la discusión, a fin de lograr la construcción conjunta del conocimiento. El moderador debe ir progresivamente reduciendo sus intervenciones para que aumenten las de los participantes, generando su propio conocimiento mediante la realización de actividades colaborativas. Así, el estudiante se irá haciendo independiente y comenzará a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

## **METODOLOGÍA**

De acuerdo con la orientación de esta investigación el enfoque seguido es el fenomenológico pues se pretende captar la realidad experimentada por los grupos estudiados de acuerdo con sus necesidades, valores e intereses (Martínez, 2006). Para ello se analizó el histórico de participación y los resultados obtenidos en doce cursos de formación de tutores virtuales de esta institución.

Estos datos fueron categorizados y estructurados a fin de hacer un análisis interpretativo de las percepciones de cada informante respecto a lo aprendido y a la manera como lo hicieron, a fin de identificar los elementos comunes que condujeron a resultados satisfactorios y los que dificultaron el logro.

## **INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS CURSOS DE FORMACIÓN DE TUTORES VIRTUALES (PREGRADO/POSTGRADO)**

Los cursos de formación de tutores virtuales se ofrecen en la UJAP a profesionales que cumplen con labores docentes en ésta o en otras instituciones. Al analizar la evolución de diez cursos de formación de tutores virtuales (pregrado/postgrado) se evidenciaron tres enfoques diferenciados en la manera como fue realizado el diseño y desarrollo bajo la modalidad semipresencial de las asignaturas que imparten los participantes. Cada uno de estos tres enfoques también presentó diferencias en su estructuración, tiempo de duración y grado de presencialidad o virtualidad, lo cual se muestra en el siguiente cuadro:



Enfoque	N° de cursos dictados	Estructuración	Duración aproximada	Modalidad
1. Diseño manos libres	2	Eje pedagógico: marco epistemológico de la gestión del tutor virtual. Eje tecnológico: manejo instrumental de las herramientas de la plataforma. Eje manos libres: diseño y desarrollo libre de sus cursos semipresenciales	Dos meses para los dos primeros ejes completos e iniciar el tercero. Un mes para completar el eje manos libres. Total: 3 meses	100 % virtual
2. Diseño guiado presencialmente	5	Eje pedagógico Eje tecnológico Eje de diseño: diseño y desarrollo guiado de sus cursos semipresenciales	Seis semanas para los dos primeros ejes. Dos semanas para el eje de diseño. Total: 8 semanas	Los dos primeros ejes son virtuales. El último eje es presencial en el laboratorio de computación.
3. Aprender haciendo	3	Eje pedagógico y tecnológico aplicado al diseño de sus cursos semipresenciales	Total: 5 semanas	Totalmente presencial en el laboratorio de computación

Cuadro N° 1. Desarrollo de los cursos de formación de tutores virtuales (pregrado/postgrado).

Los primeros dos cursos fueron desarrollados siguiendo el enfoque de diseño manos libres. Los resultados de este enfoque fueron:

<b>Resultados del diseño manos libres</b>	<b>Observaciones realizadas</b>
El 100% de los participantes demostró su total comprensión de la modalidad virtual	Compromiso con el cronograma pautado.
El 68% cubrió todas las actividades expuestas en las fases pedagógica y tecnológica	Asesorías individuales mediante estrategias presenciales y tecnológicas.
El 100% estuvo de acuerdo con desarrollar sus diseños en forma libre con la asesoría de los tutores.	Posibilidad de ajustar su tiempo disponible.
El 45% no culminó la fase de diseño	Sensación de aislamiento. Preferencia por contar con el instructor a su lado. Dificultades para administrar su tiempo disponible. Sugerencia de desarrollar el diseño en actividades presenciales para obligarse a finalizar la formación. Excesivo tiempo la duración del programa de formación.
El 32% indicó que al iniciar la fase de manos libres habían olvidado parte de lo aprendido en los dos primeros ejes.	Dificultades para aplicar lo aprendido en un contexto real. Poca valoración de la importancia de las actividades del eje pedagógico en su futuro rol como tutores virtuales.
Cuadro N° 2. Resultados del diseño manos libres.	

Los siguientes cinco cursos fueron desarrollados siguiendo el enfoque de diseño guiado presencialmente:

Resultados del diseño guiado presencialmente	Observaciones realizadas
El 95% de los participantes logró culminar las asignaciones del eje pedagógico y del tecnológico.	Comprensión adecuada de fundamentos pedagógicos. Sugerencias de otros tópicos para ser incorporados al eje pedagógico. Mejor articulación entre los fundamentos pedagógicos y la didáctica asociada a los recursos tecnológicos. Facilidad para el manejo de la plataforma tecnológica. Interés por iniciar el diseño de sus cursos en forma simultánea con los otros dos ejes.
El 80% culminó la fase de diseño	Mejor transferencia de lo aprendido. Trabajo directo con el facilitador. Preferencias por aclarar dudas presencialmente.
Aproximadamente un 18%, no culminó el programa de formación	Poca disponibilidad de tiempo. Disposición de reiniciar a futuro el programa de formación.
Cuadro N° 3. Resultados del diseño guiado presencialmente	

Los tres últimos cursos fueron desarrollados siguiendo el enfoque de aprender haciendo:

<b>Resultados del enfoque aprender haciendo</b>	<b>Observaciones realizadas</b>
El 98% culminó su programa de formación de tutores virtuales	Comprensión muy satisfactoria de los fundamentos pedagógicos. Mayor discusión sobre la didáctica involucrada en los diferentes recursos tecnológicos. Incorporación de herramientas tecnológicas al diseño de sus cursos semipresenciales a medida que se desarrollaban los contenidos. Desarrollo de sus propios cursos más completos, atractivos y más acordes al entorno mixto.
El 2% no culminó su programa de formación	Interés por culminar en próxima oportunidad. Deseo de utilizar la plataforma como apoyo a la modalidad presencial para evolucionar a mediano plazo al entorno mixto.

## **FORMACIÓN DE FACILITADORES DE EXTENSIÓN**

Aunque esta es una experiencia paralela, pues estos cursos se ofrecen a profesionales que no tienen ninguna formación ni experiencia previa como docentes, pero que son facilitadores de los diplomados que ofrece la UJAP a través de su Centro de Extensión (CEUJAP), sus resultados se incorporan a esta investigación pues se fundamentaron en lo alcanzado con el enfoque 3, es decir, mediante el aprender haciendo. Este enfoque se enriqueció con una mayor reflexión metacognitiva en sesiones de discusiones presenciales y virtuales, sobre las posibilidades didácticas de las herramientas y estrategias interactivas constructivistas utilizadas en el diseño de sus propios cursos, los cuales serán dictados, en su mayoría, en el próximo período académico.

Cuadro N° 4. Resultados obtenidos con los facilitadores de extensión

<b>Resultados con los facilitadores de extensión</b>	<b>Observaciones realizadas</b>
El 99 % de los participantes logró culminar su programa de formación en el componente virtual	Mayor dominio de los fundamentos conceptuales, procedimentales y afectivos de su formación. Reflexión metacognitiva grupal de las decisiones individuales en el diseño de sus cursos. Posibilidad de transferencia inmediata. Mayor asertividad en el desarrollo de sus cursos. Sugerencias de monitoreo de sus primeras experiencias en contexto real.
El 1 % de los participantes no culminó su programa de formación	Interés por culminar en próxima oportunidad. Deseo de profundizar conocimiento de estrategias constructivistas presenciales y virtuales.

## DISCUSIÓN

Se observa en estas experiencias que entre las principales dificultades está la administración del tiempo para realizar las actividades programadas y la poca disposición de la mayoría a iniciarse en una modalidad desconocida sin la asesoría directa del tutor. El primer factor clave de éxito fue la aplicación simultánea de lo aprendido en sus propios espacios virtuales, lo cual optimizó la vinculación entre la teoría y la práctica.

Sin embargo, el intercambio de experiencias y la reflexión metacognitiva sobre las posibilidades didácticas de cada estrategia instruccional y sobre la propia actuación, fue lo que influyó notablemente en la adquisición de conocimientos y destrezas y en el desarrollo de las actitudes requeridas en estos nuevos entornos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los entornos mixtos de aprendizaje constituyen un nuevo espacio educativo de interacción en el cual la presencialidad y la virtualidad se complementan entre sí
- La conversión de una asignatura de presencial a semipresencial va más allá de la simple ubicación de contenidos en espacios virtuales
- Los docentes deben ser formados como diseñadores y como tutores de esos nuevos espacios educativos pues deben incorporar y monitorear actividades constructivistas de acuerdo con la naturaleza del curso que imparten.
- El aprender haciendo, individual y colaborativamente, facilita los procesos de transferencia de lo aprendido.
- La reflexión metacognitiva sobre las posibilidades didácticas de las estrategias instruccionales y herramientas tecnológicas aprendidas, es un punto clave para su aplicación óptima en contextos no siempre previsible.
- La aplicación de lo aprendido debería hacerse en forma inmediata, valorando los aspectos positivos y negativos y la propia actuación.
- La transferencia a un contexto real debería ser una acción tutelada y reflexiva con ayuda de expertos de contenido y metodológicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, Manuel (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Descargado el 08/01/2009 del sitio: <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>.

Avellán, A. (2004). *Curriculum bimodal*. (No publicado). VI Reunión Nacional de Curriculum. Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Barquisimeto.

Bustos, Alfonso y Miranda, Germán (2005). *Un modelo para blended-learning*. Descargado el 30/03/2008 del sitio: [http://fbio.uh.cu/educacion\\_distancia/ArticulosPDF/Aprendizaje%20hibrido.pdf](http://fbio.uh.cu/educacion_distancia/ArticulosPDF/Aprendizaje%20hibrido.pdf).

- Caberos, Julio - Coordinador (2007). *Tecnología Educativa*. McGraw-Hill. España.
- Elbaum B., McIntyre, C. y Smith, A. (2002) *Essential Elements: Prepare, design, and teach your online course* Atwood Publishing. USA.
- Martínez M, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2da ed.) Trillas. México.
- Paloff, R.& Pratt, K (2007). *Building online learning communities*. Jossey – Bass, USA.
- PIES (2008). *Programa de Iniciación a la Educación Superior*. (En discusión). Reelaborado por María Vargas. CNU-OPSU. Venezuela.
- Salmon, Gilly (2004). *e-moderating. The key to teaching & learning online*. (Second Edition). Routledge-Falmer. Londres.