

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA  
NACIONAL  
FACULTAD REGIONAL CÓRDOBA  
DIRECCIÓN DE POSGRADO**



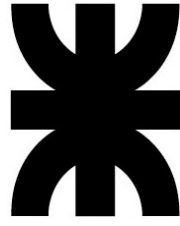
**TESIS DE MAESTRÍA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**“El perfil de competencias del tutor en su función y rol  
tutorial en el modelo bimodal de la carrera de Abogacía de la  
Universidad Blas Pascal”**

**Autor: Esp. Abg. Santiago Roberto Vazquez de Novoa.**

**Córdoba, República Argentina, 2019.**





**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA  
NACIONAL  
FACULTAD REGIONAL CÓRDOBA  
DIRECCIÓN DE POSGRADO**

**TESIS DE MAESTRÍA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**“El perfil de competencias del tutor en su función y rol  
tutorial en el modelo bimodal de la carrera de Abogacía de la  
Universidad Blas Pascal”**

**Autor: Esp. Abg. Santiago Roberto Vazquez de Novoa.**

**Córdoba, República Argentina, 2019.**

**“El perfil de competencias del tutor en su función y rol tutorial en el modelo bimodal de la carrera de Abogacía de la Universidad Blas Pascal”**

Presentado ante la Facultad Regional Córdoba, Universidad Tecnológica Nacional, como parte de los requerimientos para la obtención del grado de Magíster en Docencia Universitaria.

**Maestrando**

Esp. Abg. Santiago Roberto Vazquez de Novoa.

---

**Director**

Dr. Juan Alberto Argüello.

---

**Miembros del Tribunal de Tesis**

Dr. Enrique Bambozzi.

Dra. Claudia del Huerto Romero.

Mgter. Valerio Fritelli.

---

**Córdoba, República Argentina, mayo de 2019.**

## DEDICATORIA

*Dedicado a mi esposa, a mi madre y a mi abuela Julieta, por haber sido ellas mi apoyo durante todos estos años de formación académica y a lo largo de mi vida.*

*Y a todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa, aportando a mi formación tanto profesional como humana.*



## ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Justificación del tema elegido.....	2
1.3 Contexto y antecedentes institucionales .....	4
1.4 Marco Teórico.....	7
1.4.1 Hacia una definición de Educación a Distancia .....	8
1.4.2 Haciendo un poco de historia en torno a la evolución del sistema de Educación a Distancia .....	9
1.4.2.1 Primera etapa, enseñanza por correspondencia: .....	9
1.4.2.2 Segunda etapa, enseñanza multimedia: .....	10
1.4.2.3 Tercera etapa, enseñanza telemática: .....	10
1.4.2.4 Cuarta etapa, enseñanza colaborativa basada en internet: .....	10
1.4.3 Factores que motivaron la expansión y el éxito de la Educación a Distancia .....	11
1.4.4 Modelos de Educación Institucionales a Distancia .....	13
1.4.5 Herramientas para el desarrollo de la Educación a Distancia .....	15
1.4.6 Tutoría Virtual.....	17
1.4.7 El tutor y su conceptualización.....	18
1.4.8 Perfil de competencias del tutor .....	19
1.4.8.1 Relación entre competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje .....	26
1.4.9 Función y rol del tutor .....	27
1.4.10 La comunicación, la interacción y la retroinformación en la función tutorial.....	32
1.4.10.1 La comunicación.....	32
1.4.10.2 La interacción .....	34
1.4.10.3 La retroinformación.....	35
1.4.11 Compromisos que debe asumir el tutor en su función tutorial .....	38
1.5 Objetivos del trabajo de Tesis.....	40
1.5.1 Objetivo general: .....	40
1.5.2 Objetivos específicos:.....	40
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA .....	42
2.1 Metodología.....	42
2.2 Estudio exploratorio del sistema de Educación a Distancia de la UBP en el contexto de la evaluación CONEAU (2009) .....	42
2.3 Estudio descriptivo del sistema tutorial en el modelo bimodal de	

Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP .....	43
2.4 Técnicas e instrumentos de evaluación .....	44
2.5 Propuesta estratégica para el mejoramiento del sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP .....	45
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	46
3.1 Estudio exploratorio del sistema de Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal en el contexto de la evaluación CONEAU (2009).....	46
3.1.1 Informe de la CONEAU (2009) referido a la Educación a Distancia .....	46
3.1.1.1 Capacitación a contenidos y a docentes tutores: .....	46
3.1.1.2 Orientación a alumnos en Educación a Distancia: .....	48
3.1.1.3 Sistema integrado y Plataforma de <i>e-learning</i> : .....	48
3.1.1.4 Propuesta de enseñanza: .....	50
3.1.1.5 Evaluación de materiales didácticos:.....	52
3.1.1.6 Tutorías y canales de comunicación: .....	52
3.1.1.7 Los Centros de Educación a Distancia (CED) .....	54
3.1.1.8 Evaluación de los alumnos en la modalidad a distancia: .....	56
3.1.1.9 Síntesis:.....	57
3.1.2 Recomendaciones de la CONEAU (2009) expresadas en el Informe de Evaluación Externa referidas a la Educación a Distancia.....	58
3.2 Estudio descriptivo del sistema tutorial en el modelo bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP .....	59
3.2.1 Los tutores del sistema bimodal .....	59
3.2.1.1 Formación académica general de los tutores.....	59
3.2.1.2 Formación académica específica en el sistema bimodal a distancia .....	60
3.2.1.3 Carga horaria en la modalidad a distancia .....	62
3.2.1.4 Tiempo de realización de las tutorías .....	63
3.2.1.5 Compromiso con el sistema bimodal a distancia .....	65
3.2.1.6 Acompañamiento de la Gestión Administrativa .....	67
3.2.1.7 Observaciones por parte de los tutores para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema bimodal de la UBP.....	68
3.2.2 Los alumnos del sistema bimodal.....	69
3.2.2.1 Características demográficas generales del grupo.....	69
3.2.2.2 Dudas de información respecto del contenido y/o funcionamiento de la Plataforma virtual de enseñanza.....	71
3.2.2.3 Problemas en la organización del tiempo de estudio.....	72
3.2.2.4 Problemas y/o desconocimiento del uso de la Plataforma .....	73
3.2.2.5 Demora en la corrección de actividades y/o exámenes .....	74
3.2.2.6 Falta de respuesta por parte del tutor.....	75
3.2.2.7 Dificultad con los materiales de estudio ofrecidos por la UBP.....	76

3.2.2.8 Comunicación con el tutor y la institución.....	77
3.2.3 Los tutores guía del sistema bimodal .....	77
3.2.3.1 Forma de comunicación con los alumnos.....	79
3.2.3.2 Forma de comunicación con los tutores .....	83
3.2.3.3 Consultas más frecuentes de los alumnos respecto de los tutores, asignaturas y mecanismos de evaluación .....	86
<b>CAPÍTULO IV: PROPUESTA ESTRATÉGICA SUPERADORA PARA EL SISTEMA BIMODAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UBP .....</b>	<b>90</b>
4.1 Propuesta estratégica superadora para el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP: hacia un Modelo Tutorial Bimodal Integrado (blended learning).....	90
<b>CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO III .....</b>	<b>125</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Perfil de competencias del tutor en los entornos virtuales .....	24
Tabla 2: Perfil de competencias del alumno en los entornos virtuales .....	25
Tabla 3: Características de las competencias comunicacionales que debe tener un tutor .....	37
Tabla 4: Competencias del tutor bimodal integrado de la UBP .....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1: Roles básicos del profesorado, según Ryan et al (2000), citado por Llorente Cejudo (2006) .....	29
Fig. 2: Formación académica general de los tutores del sistema bimodal de la UBP ....	59
Fig. 3: Formación académica específica de los tutores que poseen posgrado del sistema bimodal de la UBP.....	60
Fig. 4: Cursos de capacitación en el sistema bimodal tomados por los tutores dentro de la UBP .....	61
Fig. 5: Cursos de capacitación en el sistema bimodal tomados por los tutores fuera de la UBP .....	61
Fig. 6: Cantidad de cursos que tomaron los tutores en el sistema bimodal fuera de la UBP .....	62
Fig. 7: Carga horaria de los tutores en el sistema bimodal de la UBP .....	63
Fig. 8: Tiempo extraprogramático diario que los tutores le dedican al sistema bimodal de la UBP .....	64
Fig. 9: Tiempo promedio en días que les lleva a los tutores la corrección de exámenes	64
Fig. 10: Sentido de pertenencia de los tutores al sistema bimodal de la UBP.....	65
Fig. 11: Posibilidad de que los tutores le dediquen más tiempo al sistema bimodal de la UBP .....	65
Fig. 12: Aprobación del desempeño académico de los alumnos del sistema bimodal según los tutores de la UBP .....	66
Fig. 13: Estímulo por parte de los tutores a los alumnos del sistema bimodal a que realicen las actividades de la materia .....	67
Fig. 14: Acompañamiento de la Gestión Administrativa de la UBP según los tutores ..	67
Fig. 15: Observaciones por parte de los tutores para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema bimodal de la UBP.....	68
Fig. 16: Cantidad total de alumnos de la carrera de Abogacía de la UBP, año 2017 ....	70
Fig. 17: Cantidad de alumnos ingresantes de la carrera de Abogacía de la UBP, año 2017 .....	70
Fig. 18: Alumnos por género, año 2017 .....	71
Fig. 19: Dudas de información respecto del contenido y/o funcionamiento de la Plataforma virtual de enseñanza .....	72
Fig. 20: Problemas en la organización del tiempo de estudio .....	73
Fig. 21: Problemas y/o desconocimiento del uso de la Plataforma .....	74
Fig. 22: Demora en la corrección de actividades y/o exámenes.....	75
Fig. 23: Falta de respuesta por parte del tutor .....	76
Fig. 24: Dificultad con los materiales de estudio ofrecidos por la UBP .....	76
Fig. 25: Estrategias de seguimiento a los alumnos por parte de los tutores guía del sistema bimodal de la UBP.....	80
Fig. 26: Estrategias de retención de alumnos por parte de los tutores guía del sistema bimodal de la UBP.....	81
Fig. 27: Uso eficiente de estrategias de seguimiento y retención por parte de los tutores del sistema bimodal de la UBP.....	81
Fig. 28: Tiempo en horas diarias que les lleva a los tutores efectuar el seguimiento de los alumnos del sistema bimodal de la UBP .....	82
Fig. 29: Comunicación fluida entre los tutores del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP .....	83

Fig. 30: Vías de comunicación más frecuentes entre los tutores del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP .....	84
Fig. 31: Tiempo en horas diarias que les insume a los tutores guía de la UBP la comunicación entre tutores y pares .....	84
Fig. 32: Sugerencias para mejorar la comunicación entre los tutores del sistema bimodal de la UBP.....	85
Fig. 33: Reclamos más frecuentes que plantean los tutores con respecto al desempeño de los alumnos del sistema bimodal de la UBP .....	86
Fig. 34: Reclamos más frecuentes de los alumnos con respecto a los tutores del sistema bimodal de la UBP.....	87
Fig. 35: Reclamos más frecuentes que los alumnos efectúan con respecto a las asignaturas del sistema bimodal de la UBP .....	88
Fig. 36: Reclamos más frecuentes que los alumnos efectúan con respecto a los mecanismos de evaluación del sistema bimodal de la UBP .....	88

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo la finalidad de aportar la información necesaria acerca del perfil de competencias que tiene que tener un educador, para desarrollar su función y rol tutorial dentro de la bimodalidad que ofrece la Educación a Distancia. En consecuencia, y luego de recabar dicha información, se pretendió establecer las particularidades de la función y rol tutorial del sistema bimodal de Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal (UBP). Debido a ello es que se han descrito los objetivos del sistema de bimodalidad de Educación a Distancia y el contexto donde esta se desarrolla. A partir de ahí, se efectuó un estudio descriptivo y exploratorio del proceso de enseñanza (sistema tutorial) y de aprendizaje (sistema alumnos), para poder establecer el perfil de competencias que tienen los educadores actuales que desarrollan la función y rol tutorial en el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP. Del resultado de dicho estudio, se determinó que el perfil de competencias promedio del tutor en su función y rol tutorial del sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP se ajusta de manera significativa con aquellas características recabadas en el presente estado del arte. Por último, se planteó una propuesta superadora que puede ser utilizada como solución a los problemas que se pueden dilucidar en esta investigación o como alternativa de innovación.

**Palabras clave:** Perfil de competencias, Educación a Distancia, sistema bimodal, sistema tutorial.

## **ABSTRACT**

The present investigation had the purpose of providing the necessary information about the profile of competences that an educator has to have, to develop their tutorial function and role within the bimodality offered by Distance Education. Consequently, and after gathering that information, it was intended to establish the particularities of the tutorial function and role of the bimodal system of Distance Education of the Blas Pascal University (UBP). Due to this, the objectives of the bimodality system of Distance Education and the context where it is developed have been described. From there, a descriptive and exploratory study was made of the teaching process (tutorial system) and learning process (students system), to be able to establish the profile of competences that current educators have that develop the tutorial function and role in the bimodal system of Distance Education of the career of Advocacy of the UBP. From the result of this study, it was determined that the profile of average competences of the tutor in their tutorial function and role of the bimodal system of Distance Education of the career of Advocacy of the UBP is adjusted significantly with those characteristics collected in the present state of art. Finally, an overcoming proposal was designed that can be used as a solution to the problems that can be elucidated in this research or as an innovation alternative.

**Keywords:** Profile of competences, Distance Education, bimodal system, tutorial system.

# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## **1.1 Introducción**

La Educación a Distancia (Aguilar Feijoo, 2008) se ha convertido en la actualidad en una modalidad que enriquece y complementa al sistema presencial, permitiéndole superar restricciones de tiempo y espacio; además, gracias a la utilización racional de recursos tecnológicos y de las telecomunicaciones, hace posible que el proceso de enseñanza y aprendizaje y la apropiación del conocimiento resulten más eficaces y eficientes. Es importante destacar la vinculación que las nuevas tecnologías han creado entre la modalidad de Educación a Distancia y la modalidad presencial, dando nacimiento a la bimodalidad.

La presente investigación tuvo la finalidad de aportar la información necesaria acerca del perfil de competencias que tiene que tener un educador, para desarrollar su función y rol tutorial dentro de la bimodalidad que ofrece la Educación a Distancia. En consecuencia, y luego de recabar dicha información, se pretendió establecer las particularidades de la función y rol tutorial del sistema bimodal de Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal (UBP).

Debido a ello es que se han descrito los objetivos del sistema de bimodalidad de Educación a Distancia y el contexto donde esta se desarrolla. A partir de ahí, se efectuó un estudio descriptivo del proceso de enseñanza (sistema tutorial) y de aprendizaje (sistema alumnos), para poder establecer el perfil de competencias que tienen los educadores actuales que desarrollan la función y rol tutorial en el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP.

Del resultado de dicho estudio, se efectuaron las comparaciones tendientes a confrontar el perfil de competencias promedio del tutor, que ejerce la función y rol tutorial en el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP, con las que se recabaron en la doctrina. Por último, se planteó una propuesta superadora, que puede ser utilizada como solución a los problemas que se pueden dilucidar en esta investigación o como alternativa de innovación.

## 1.2 Justificación del tema elegido

El papel de la tecnología en las instituciones educativas (Manhas, 2012) ha logrado que los medios tecnológicos sean capaces de construir instituciones, como así también propiciar que un sistema de educación, basado en las nuevas tecnologías, sea identificado en la sociedad como una marca global de una institución. Al respecto, y teniendo presente que el contexto de estudio está enmarcado en el perfil de competencias que tiene que tener el educador para el ejercicio de la función y rol tutorial dentro de la bimodalidad de la Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP, se puede expresar que esta institución no solo ha crecido a partir de la educación basada en las nuevas tecnologías, sino que también ha hecho de esta modalidad un emblema de reconocimiento a nivel global.

Además de ello, se debe tener presente el progresivo y continuo crecimiento que ha tenido la oferta educativa en la modalidad a distancia. Esto ha venido acompañado y favorecido por el desarrollo que la tecnología ha realizado en las telecomunicaciones, propiciando el surgimiento de nuevas innovaciones en esta modalidad.

En referencia al educador, es importante la afirmación que expresan García Aretio *et al* (2007) al establecer que la educación únicamente tiene lugar cuando el educador o el formador es capaz de establecer un proceso de comunicación enriquecido con los participantes en el proceso a través de los diferentes canales de los que dispone, de los distintos lenguajes con los que pueden relacionarse, y en los escenarios en los que ahora sucede el proceso de formación.

Por consiguiente, se puede afirmar que el educador es una pieza importante en el proceso de la educación, y que debe estar formado para adaptarse a los cambios que se van produciendo, no solo en la educación, sino también en las nuevas maneras que ella se materializa. En consecuencia, y a raíz de las nuevas tecnologías, es que la Educación a Distancia ha ido evolucionando y acaparando un gran espectro de la educación moderna. Al respecto, y tal como lo expresa Fernández (2014), se puede considerar a la función tutorial como uno de los pilares sobre los que se consolida la Educación a Distancia, en donde el tutor es el encargado de orientar, motivar, guiar y, por sobre todo, contener al estudiante.

Asimismo, se destaca que la UBP, en el año 2009, se ha sometido, a lo que es el día de hoy, a su última evaluación externa por parte de la CONEAU. Del informe realizado por la CONEAU (2009), se puede ver claramente que la UBP se propone ser integralmente bimodal, privilegiando la formación integral para la vida profesional, que complementa el saber (teórico) con el saber hacer (práctico). A consecuencia de ello, está atenta a responder a las permanentes y renovadas demandas del mundo de

las profesiones y a su manera de formarse. Para ello, es imprescindible que la UBP focalice su atención en las personas que llevan a cabo el proceso de formación educativa.

Por otra parte, y tal como lo expresa Pies (2008), citado por De Gudiño & Delgado (2009), la docencia universitaria está evolucionando hacia un nuevo escenario, caracterizado por la yuxtaposición de distintos espacios de aprendizaje, que combinen lo presencial con lo virtual. Debido a ello, es que se debe profundizar el estudio del educador en el sistema actual y determinar qué perfil de competencias es necesario para el cumplimiento de su función y rol en una sociedad educativa que está en constante cambio, y que la UBP no puede ser ajena a estas situaciones que se enmarcan dentro de uno de los actores principales del sistema como lo es el educador.

A consecuencia del Informe de Evaluación Externa elaborado por la CONEAU, es que surgen una serie de recomendaciones que la UBP debe considerar para adecuarse a los cánones de esta institución evaluadora. Al respecto, y teniendo presente el perfil de competencias del tutor y su implicancia en el proceso de educación, se pueden evidenciar las siguientes recomendaciones efectuadas por la CONEAU:

1. Analizar el rendimiento de los alumnos e identificar las variables que inciden sobre el alto nivel de aplazos en la modalidad a distancia.
2. Contar con un área específica que asuma la evaluación sistemática de los materiales y medios de comunicación y enseñanza.
3. Estimular la comunicación entre pares y dar lugar a experiencias de aprendizaje colaborativo, a través del uso de las nuevas tecnologías disponibles en la Plataforma.
4. Procurar una adecuada relación tutor/alumnos, de modo de garantizar no solo el seguimiento tutorial, sino, también, los procesos de evaluación en tiempo y forma.
5. Evaluar y actualizar periódicamente los contenidos de la web.

En virtud de lo antes expuesto, se plantean, entonces, algunas preguntas vinculadas al proceso de investigación del presente trabajo:

- ¿Cómo se desempeñan en los hechos los tutores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Educación a Distancia del sistema bimodal de la carrera de Abogacía teniendo en cuenta el perfil de competencias tanto en su función como en su rol tutorial?



- ¿Cuáles son los mecanismos de contención de los alumnos a distancia que emplean los tutores del sistema bimodal y cuáles son los mecanismos de evaluación, tanto escritos como orales, para que los alumnos fortalezcan sus competencias comunicacionales como futuros abogados?
- ¿Cuáles son las deficiencias de aprendizaje que los tutores perciben de los alumnos del sistema bimodal a los fines de plantear metodologías apropiadas, por una parte, y qué diagnóstico de las deficiencias de aprendizaje se debería efectuar, a los fines de dotar a los alumnos de las competencias faltantes?
- A su vez, ¿cuáles son los reclamos más frecuentes que los alumnos de Educación a Distancia del sistema bimodal realizan con respecto a la Plataforma virtual, las asignaturas, los mecanismos de evaluación, sus tiempos de corrección, y con respecto a los propios tutores?
- ¿Cuáles son las variables, de acuerdo a lo recomendado por el Informe de Evaluación Externa de la CONEAU (2009), que inciden sobre el alto nivel de aplazos de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Educación a Distancia del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP?

### **1.3 Contexto y antecedentes institucionales**

La Universidad Blas Pascal, tal como se dijo, en el año 2009, se ha sometido, a lo que es el día de hoy, a su última evaluación externa por parte de la CONEAU, y, de dicha evaluación, surgieron el presente contexto y antecedentes.

La UBP realiza la mayor parte de sus actividades presenciales en su campus del barrio Argüello, ubicado en una zona residencial, a poca distancia del centro de la ciudad de Córdoba. La cercanía geográfica, así como el entorno general de la zona, aparece como uno de los factores que inciden en la opción realizada por estudiantes y egresados por esta casa de estudios.

Se destaca el hecho de que Córdoba es, y ha sido históricamente, una ciudad caracterizada por su oferta de educación superior, y por haberse constituido, desde hace mucho tiempo, en un polo de atracción para la realización de estudios superiores por parte de los hijos de las familias de las comunidades vecinas, y de las más lejanas del país y del exterior. En la ciudad de Córdoba, donde existen universidades de gestión pública y de gestión privada, la UBP, a través de su propuesta, adquiere una posición singular en ese ámbito.

La UBP reconoce como antecedente al Instituto Superior Pascal (ISP), establecimiento de nivel terciario incorporado a la enseñanza oficial, que inició sus actividades en el año 1980, con una propuesta educativa y contenidos curriculares orientados a la Administración, los Sistemas y las Comunicaciones. En 1987, se implementó la carrera de Magíster en Informática, mediante un convenio por el cual el ISP funcionó como Centro Asociado de la Universidad Católica Santo Tomás de Aquino, con sede en San Miguel de Tucumán. Esta carrera se dictó entre los años 1987 y 1990, y el plan de estudios estuvo también avalado por la Universidad Politécnica de Madrid.

En 1988, el ISP firmó un convenio con el Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (Universidad CAECE) de la ciudad de Buenos Aires, por el cual los egresados del ISP podían continuar sus estudios en esa Universidad, a fin de acceder al título universitario de Licenciado en Sistemas. A principios de ese mismo año, con el objetivo de poder llegar a funcionar como Universidad, se creó la Fundación Universidad Pascal (FUPA).

El Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, por Res. Min. N° 2358/90, autorizó la creación y funcionamiento provisorio de la UBP, que comenzó sus actividades en el año 1991, regida por un Estatuto que, entre otras disposiciones, señalaba que la Universidad estaría, inicialmente, integrada por los departamentos de “Ciencias de la Administración, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales y de la Comunicación, Electrónica, Informática, Matemática, y por el Centro de Investigación y Desarrollo” (art. 3°).

Por otra parte, en el art. 5°, aprobaba los planes de estudio de las siguientes carreras: Ingeniería en Telecomunicaciones, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Pedagogía de la Matemática, Licenciatura en Estadística Aplicada, Profesorado de Computación y Matemática, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Este número inicial se incrementó con otras carreras como Licenciatura en Administración, Contador Público, Abogacía, Arquitectura, Licenciatura en Diseño Gráfico, Diseñador de Interiores, Licenciatura en Educación Física y Tecnicatura en Relaciones Públicas.

Con el fin de concentrar todos los recursos académicos y financieros en el nivel universitario, a partir del año 1991, el ISP fue progresivamente traspasando sus bienes a la Fundación y discontinuando su oferta hasta culminar el proceso de cierre en marzo de 1997, con más de dos mil egresados. De acuerdo con su Estatuto vigente desde 1994 (art. 2°), el objetivo general de la FUPA es “...propender al desarrollo de la cultura, la ciencia y la educación, mediante acciones de prospección, evaluación, formación, investigación, inserción, desarrollo, asesoramiento, demostración y publicaciones”, y, en su art. 3°, señala que “Para el cumplimiento de sus objetivos, la Fundación promoverá: 1- La creación,

dirección y/o administración de establecimientos de enseñanza e institutos de investigación en todos los niveles y grados universitarios, ya sea por cuenta propia o de terceros...”.

A partir de 1998, la UBP diseñó una propuesta educativa con modalidad a distancia, que comenzó a funcionar desde el ciclo lectivo 2000. En lo que respecta al posgrado, la UBP, en los tiempos fundacionales, dictó una Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales; pero que, luego, fue discontinuada. También, por convenio con la Universidad Católica de Cuyo, se dictó una Especialidad en Enseñanza de la Educación Superior desde julio de 1998 a diciembre de 1999.

Se proyectó, en 1998, una Maestría en Administración de Negocios, con tres orientaciones, Finanzas, Marketing y Recursos Humanos, la cual no obtuvo acreditación favorable por parte de la CONEAU, por lo que se reorientó la propuesta a través de un convenio firmado con la Universidad Diego Portales de Chile.

En el año 1996, las autoridades de la UBP impulsaron la creación de un ámbito que tendría la responsabilidad de llevar adelante actividades de autoevaluación institucional. Se conformó, para ello, una Comisión de Evaluación que trazó los lineamientos destinados a orientar su labor, ininterrumpida desde entonces. En el año 2000, la UBP desarrolla, mediante convenio suscripto con la CONEAU, su primera evaluación institucional y, en el 2003, inició el proceso hacia el reconocimiento definitivo, otorgado finalmente por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 130/07.

En el año 2005, como producto de la modificación estatutaria, deja de ser Rector de la UBP el Presidente de la Fundación y se incorpora como tal un académico con independencia de decisión. En el transcurso del año 2005, tuvieron lugar en la institución dos hechos importantes. Por un lado, se debatió ampliamente el perfil institucional de la universidad que se pretendía edificar. Y, por otro lado, se invitó a los docentes de la casa a participar en un foro virtual, y luego presencial, para debatir los lineamientos para una enseñanza de calidad.

La UBP declara ser una universidad cuyo objetivo no es aumentar su tamaño indefinidamente, sino distinguirse más bien por su carácter innovador y por su aporte en materia de calidad de la enseñanza, creciendo hasta una dimensión razonable, diez mil alumnos entre presencial y distancia (esta cantidad de alumnos ha sido hoy superada sin que exista una nueva definición de horizonte). A su vez, aspira a ser reconocida por el nivel y seriedad con que encara su cometido, que pretende estar abierta a todos los campos disciplinarios e interesada en desarrollar principalmente programas de enseñanza de grado y posgrado, impulsando la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, y realizar actividades de extensión centradas en la difusión cultural, sin perjuicio de atender coyunturalmente otras necesidades sociales y demandas de enseñanza.

Continuando con los lineamientos institucionales, la UBP se propone ser integralmente bimodal, privilegiando la formación integral para la vida profesional, que complementa el saber (teórico) con el saber hacer (práctico), y que está, por lo tanto, atenta a responder a las permanentes y renovadas demandas del mundo de las profesiones. Su definición como una organización bimodal es una aspiración hacia la que se avanza; pero que requiere profundizarse para su materialización.

Por otro lado, el incremento de la matrícula permite efectuar un uso más eficiente de todos los recursos, que se debería traducir en proseguir con las inversiones para la mejora de la calidad. Entre 2007 y 2008, la UBP obtiene el reconocimiento oficial provisorio de la Especialización en Derecho Penal Económico, de la Especialización en Derecho Procesal Constitucional y de la Especialización en Derecho Procesal de las Ejecuciones.

En diciembre de 2008, la CONEAU acredita la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones por un período de tres años, con compromiso de mejoras por parte de la UBP, y lo mismo ocurre, en julio de 2009, con la carrera de Arquitectura. El último hito trascendental para la vida institucional se configura con la presentación a su segunda Evaluación Institucional, en 2009, y la presentación de su PDI 2010-2015.

#### **1.4 Marco Teórico**

El siglo XX, en el tema educación, según expresa García Aretio (2001), se ha definido por la ampliación progresiva de la enseñanza básica, gratuita y obligatoria; mientras que el siglo XXI se está caracterizando por la universalidad de la educación permanente. Debido a ello, no se puede pensar seguir solamente un modelo de educación presencial, en donde la diversidad de factores sociales, económicos, políticos, geográficos y demográficos pueden afectar de manera negativa la posibilidad de la educación en la sociedad, tornando insuficiente al sistema de educación presencial. En consecuencia, se destaca la Educación a Distancia como una alternativa viable, para que la sociedad no solo continúe su desarrollo educativo, sino que lo comience.

Según García Aretio & Marín Ibáñez (1998), no podemos encerrarnos exclusivamente en el recinto mágico de las aulas y de los establecimientos escolares, aun reconociendo todo su inmenso valor. Entramos en la sociedad de la información y la formación. Tenemos que conjugar las enseñanzas presenciales y a distancia, que no son rivales, sino las dos vertientes de un noble esfuerzo común, irrenunciable, de la educación para todos.

Es importante lo expresado en el párrafo precedente, en razón de que la educación presencial no está siendo suficiente para el desarrollo de la sociedad, y se busca con la Educación a Distancia superar las dificultades que la educación formal tradicional presenta. Por último, hay que destacar que la educación presencial y la Educación a Distancia no son educaciones contrapuestas, sino que son alternativas que pueden aparecer de manera conjunta o separada.

#### **1.4.1 Hacia una definición de Educación a Distancia**

Es importante establecer una definición de Educación a Distancia, para saber el contexto en el cual se está desarrollando la investigación. Es por ello que, teniendo presente lo expresado por García Aretio (2002), citado por Alfaro Fernández & Pérez de Guzmán Puya (2011), se conceptualiza a la Educación a Distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente.

Asimismo, Moore & Keraley (1996), citado por Álvarez González (2008), definen a la Educación a Distancia como aquel aprendizaje que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza; por lo tanto, requiere de técnicas especiales de diseño de cursos, de instrucción, de comunicación, ya sea por medios electrónicos u otro tipo de tecnología, así como de una organización especial.

Finalmente, Keegan (1982), citado por Cooperberg (2002), conceptualiza a la Educación a Distancia como situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el docente o instructor y el alumno o estudiante están geográficamente separados, y, por consiguiente, se apoyan en materiales impresos u otro tipo de materiales electrónicos para la consecución del aprendizaje. La Educación a Distancia incluye, por tanto, la enseñanza a distancia (papel que corresponde al profesor o tutor), y el aprendizaje a distancia (papel que corresponde al alumno).

En conclusión, y teniendo presente las definiciones expresadas, se puede definir la Educación a Distancia como aquella modalidad educativa que se desarrolla sobre la base de un sistema que permite a sus actores desempeñar su rol de manera sincrónica (chat, videoconferencias, teléfono, etc.), o asincrónica (correo electrónico, foros de discusión, etc.). Del mismo modo, se caracteriza por no confluir sus actores en un espacio común, y por ser el estudiante el que construye el conocimiento, por medio de un tutor que facilita el proceso de aprendizaje.

Por último, y a causa del desarrollo de la tecnología en la educación, del tiempo del educando y de los costos del sistema, se puede afirmar que el eje del éxito de esta modalidad está en la forma con la cual el tutor cumple su función y rol tutorial, e incentiva al alumno a la adquisición de conocimientos sobre bases pedagógicas y didácticas que contemplan las particularidades del sistema. En el Anexo I, en Tabla 1 se detallan, según diversos autores, las características de la Educación a Distancia.

#### **1.4.2 Haciendo un poco de historia en torno a la evolución del sistema de Educación a Distancia**

La Educación a Distancia se originó producto de los grandes cambios económicos y sociales que se fueron dando en la segunda mitad del siglo XIX. Cooperberg (2002) expresa la existencia de cuatro etapas en la evolución del sistema de Educación a Distancia.

##### **1.4.2.1 Primera etapa, enseñanza por correspondencia:**

La enseñanza por correspondencia fue el primer tipo de Educación a Distancia, que comenzó a finales del siglo XIX y principios del XX. La Universidad de Lund, en 1833, y luego, en 1843, Isaac Pitman, con la introducción del servicio postal en el Reino Unido, fueron las primeras experiencias en esta modalidad. En 1892, la Universidad de Chicago estableció un curso por correspondencia, incorporando los estudios de la modalidad en la universidad. A principios de este siglo, otras instituciones como la Calvert en Baltimore desarrollaron cursos para la escuela primaria.

En 1930, se reconocen treinta y nueve universidades norteamericanas que ofrecían cursos a distancia. Los medios disponibles para el aprendizaje eran los materiales impresos y los servicios postales, y, de a poco, se fueron añadiendo las grabaciones en voz. No había guías de estudio para los alumnos, sino que simplemente eran clases tradicionales presenciales reproducidas e impresas. Luego, se fueron introduciendo guías para ayudar al estudiante, actividades complementarias a cada lección, cuadernos de trabajo, ejercicios y de evaluación, para generar relación entre el estudiante y el centro o autor del texto.

A partir de estas experiencias, va dándose a conocer la figura del tutor u orientador del alumno, que da respuesta por correo a las dudas presentadas por este, devuelve los trabajos corregidos y lo estimula. Así, se fueron incluyendo contactos presenciales con el tutor, y, además, se fueron introduciendo los aportes de las tecnologías nacientes, tales como el fonógrafo, la radio, el teletipo y el teléfono. Los únicos medios de interacción eran, normalmente, la correspondencia y el teléfono.

#### **1.4.2.2 Segunda etapa, enseñanza multimedia:**

La segunda generación de formación a distancia tiene lugar a partir de 1960, principalmente a partir de la creación de la *Open University* británica. Esta universidad tuvo como objetivo primordial brindar educación a los adultos que no pudieron recibirla de jóvenes. Estuvo basada en la combinación de varios recursos, entre ellos, los medios de comunicación como el teléfono y la televisión, y recursos audiovisuales, como las diapositivas, audiocassettes, videocassettes, etc.

También la Universidad de Wisconsin, creada para estudios a distancia, marca un hito importante en los desarrollos de esta modalidad en la educación norteamericana. En Europa, la creación de la *Fern Universitat*, en Alemania, o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en España, generaron propuestas atractivas para una gran cantidad de estudiantes del mundo, en carreras de grado y posgrado.

La creación de universidades en América Latina, como la Universidad Abierta de Venezuela o la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, representan instituciones posteriores, que, ya avanzada la década de 1960, adoptaron el modelo de producción e implementación del modelo inglés. Este período marca un cambio fundamental en los programas de Educación a Distancia, ya que se modifica sustancialmente la propuesta inicial de cursos por correspondencia.

#### **1.4.2.3 Tercera etapa, enseñanza telemática:**

El desarrollo de la modalidad a distancia está ligada a la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), sobre todo a partir de 1970. Esta fase se caracteriza por la inserción de las telecomunicaciones con otros medios educativos, con lo cual la informática será definitoria. Nace la formación a distancia interactiva, en la que el CD-ROM se da como el medio predominante.

#### **1.4.2.4 Cuarta etapa, enseñanza colaborativa basada en internet:**

Este tipo de formación surge a partir de los años 90, con la enseñanza Abierta y a Distancia, Teleformación o Formación Virtual en internet. Lentamente, en diversos lugares del mundo, se fueron creando universidades basadas en la modalidad a distancia, las que fueron generando propuestas diferentes en las mismas casas de estudio tradicionales, que incorporan la modalidad como alternativa de cursado de estudios. Es el caso de la Universidad Autónoma de México, el Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Honduras, el Pedagógico Nacional del mismo país y los programas de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires.

Los recursos que se utilizan, además de los pertenecientes a etapas anteriores y que pueden ser enviados a través de la web, y los medios de interacción, que constituyen la base de esta etapa, son herramientas de comunicación de tipo sincrónicas (chat, videoconferencias, pizarras electrónicas), o asincrónicas (correo electrónico, foros de discusión, etc.). Estos elementos serán tratados con el debido detalle en los siguientes párrafos del trabajo de investigación.

Esta modalidad deja de lado a un alumno pasivo, para convertirlo en un activo constructor de su andamiaje de conocimientos, continuando los principales señalamientos y objetivos del constructivismo. Asimismo, el rol del tutor va cambiando también, ya que no es un mero transmisor de textos, sino que debe guiar, facilitar y crear puentes entre los conocimientos y las estrategias que utiliza el aprendiz para ir construyendo el aprendizaje de nuevos temas.

Este cambio de enfoque nos genera muchos interrogantes, ya que la mera utilización de los recursos mejora la comunicación; pero es necesario que vaya acompañada de muchos aspectos pedagógicos y didácticos. Hoy, el vertiginoso desarrollo de la Educación a Distancia se ha incorporado a todos los sistemas de capacitación, maestrías, posgrados, etc., y esto da cuenta de las excelentes posibilidades de la modalidad para la educación permanente. En Anexo I, Tablas 2 a la 7, se detallan los acontecimientos históricos que marcaron el rumbo en la Educación a Distancia.

### **1.4.3 Factores que motivaron la expansión y el éxito de la Educación a Distancia**

Molina Avilés & Molina Avilés (2002) expresan algunos de los factores que han motivado la expansión de la Educación a Distancia:

- a) El importante avance tecnológico que permite ofrecer servicios educativos a los diversos usuarios, independientemente del lugar donde se encuentren.
- b) La gran demanda de alumnos para ingresar a los distintos niveles educativos.
- c) La dificultad para invertir en la construcción de edificios y campus educativos.
- d) La necesidad de bajar costos, con base en la optimización de recursos materiales y humanos.
- e) La necesidad de actualización y capacitación permanentes por parte de profesionales, empleados, estudiantes, trabajadores, para poder permanecer en sus puestos de trabajo y/o ascender.



- f) La demostración de que cuando los programas están bien diseñados y con materiales adecuados pueden ser muy eficientes para el logro de objetivos instruccionales.

Deserti & Pérez Vizuet (2005) expresan que la Educación a Distancia basa su éxito en la participación de un tutor, quien incide en los alumnos para que sigan con sus estudios, agilizándolos, haciendo labor de asesor, facilitador, orientador. El tutor fomenta el desarrollo del estudio independiente; pero está atento al proceso de aprendizaje del estudiante, y de los factores que puedan afectarlo. Toma en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el tipo de materiales escritos y recursos audiovisuales e informáticos apropiados, así como ejercicios y una evaluación acorde a los estilos de aprendizaje, lo cual repercute en una mejoría del autoconocimiento del alumno, de sí mismo (metaaprendizaje).

Ehuletche *et al* (2007), a su vez, determinan como factores fundamentales de la Educación a Distancia para su éxito lo siguiente:

- a) El rol del tutor, acompañando el proceso de aprendizaje desde un nuevo medio.
- b) La propuesta de interacciones en los foros.
- c) La construcción de la presencia social disminuida por las características asincrónicas del canal.
- d) El sostenimiento socio-emocional, aportando soluciones a los tropiezos en el uso de la tecnología.

El crecimiento de la Educación a Distancia ha venido favorecido por una serie de causas que García Aretio (2001) agrupa en los siguientes factores:

- a) Culturales:
  - La realidad de la educación a lo largo de la vida.
  - La necesidad de la educación permanente.
  - El reconocimiento del ámbito formal, no formal e informal de la educación.
  - Los reconocimientos al desarrollo cultural, profesional, de individuos y de grupos.
  - Los avances cada vez más rápidos, especialmente en el campo científico y tecnológico.
  - Los constantes cambios en el mundo laboral y profesional.

- La democratización de la enseñanza, que conlleva el aumento de la demanda social de educación.

b) Socio-políticos:

- La incapacidad de atender las demandas educativas por parte de los sistemas formales tradicionales.
- La exclusión de parte de la población del sistema formal tradicional de educación.

c) Económicos:

- El sentido de la rentabilidad en los presupuestos para educación.
- La relación costo – beneficio – inversión.

d) Pedagógicos:

- El avance de la pedagogía y la psicología.
- La búsqueda de sistemas innovadores para atender nuevas demandas.

e) Tecnológicos:

- El avance de nuevas tecnologías.
- La consolidación de nuevos canales de comunicación.

Si bien se pueden encontrar otras causas a las ya mencionadas, lo que se destaca es que la Educación a Distancia ha venido a llenar un vacío y una insuficiencia que la educación formal tradicional no podía superar, no por ser deficiente, sino por las características típicas que esta representa.

#### **1.4.4 Modelos de Educación Institucionales a Distancia**

Los modelos de educación institucionales a distancia son aquellos sistemas de relaciones entrelazadas, mediante los cuales una institución educativa desarrolla su marco educacional a distancia, sobre la base de objetivos de formación y comprensión. A lo largo de la historia educativa, se han desarrollado, principalmente, dos modelos de formación educativa a distancia, y, siguiendo la clasificación de García Aretio (2004), los podemos determinar de la siguiente forma:

- Sistema de modelo institucional unimodal: este sistema está representado por instituciones que solamente desarrollan la formación educativa sobre la base única de la Educación a Distancia. Este sistema reconoce distintos modos de presentarse:
  - a. A distancia, pero sin servicios virtuales: se desarrolla en aquellas instituciones que imparten la Educación a Distancia con un claro corte convencional, que hoy está en vías de extinción.
  - b. A distancia, pero con servicios virtuales: se presenta en las instituciones que utilizan los distintos sistemas electrónicos para el desarrollo de sus programas educativos. Por lo general, esta variante fue utilizada por las instituciones que primeramente no ofrecían los servicios virtuales, y que, con el auge de las nuevas tecnologías, los fueron incorporando.
  - c. Virtuales autónomos: se caracterizan, principalmente, por presentar sistemas de formación digitales. Según Bacsich (2001), citado por García Aretio (2004), serían un modelo de campus virtual, y según Silvio (2000), citado por García Aretio (2004), un modelo virtual total.
  - d. Virtuales dependientes: esta última variable del modelo unimodal de Educación a Distancia se presenta sobre la base de programas de formación continua, constante y actualizada; pero con la singularidad de que son creados por otra organización o institución.
  
- Sistema de modelo institucional bimodal: este modelo se caracteriza por entrelazar una institución educativa en su desarrollo, y las particularidades de los dos modelos educativos clásicos (modelo presencial y modelo a distancia). Por consiguiente, encontramos del modelo presencial la utilización de recursos físicos (aulas, bibliotecas, laboratorios, etc.) y recursos humanos (personal administrativo, docentes, etc.), entre otros, al servicio del modelo de Educación a Distancia. Este modelo bimodal, expresa García Aretio (2004), se puede manifestar de distintas formas:
  - a. Estudios presenciales y a distancia: se caracterizan por tener algunas ofertas educativas solo a distancia o, también, en ambas modalidades clásicas educativas. Es frecuente que, en los programas de actualización y posgrado, las instituciones de corte presencial los ofrezcan sobre la modalidad a distancia.

- b. Semipresencial: está determinado por la existencia de estudios que se desarrollan utilizando ambas modalidades clásicas. Por tal razón, se determinará, según el programa ofrecido, el porcentaje que le corresponderá a cada modalidad.
- c. Algunas materias: se trata de ofrecer algunas materias o asignaturas en el modelo presencial, y el resto completamente a distancia.
- d. La misma infraestructura: se caracteriza porque la institución educativa pone los recursos y servicios propios de la educación presencial (personal docente y no docente, espacios físicos, etc.) a disposición del alumno de la modalidad a distancia, para que este, de forma optativa y voluntaria, los utilice si le son necesarios.
- e. El complemento virtual: se presenta en instituciones presenciales que realizan su oferta académica en la modalidad tradicional (presencial); pero incorporando a ella las comunicaciones de las nuevas tecnologías, tales como el chat, foros e e-mail.

Asimismo, hay que tener presente que, al margen de la forma en la que se materialice el entorno de bimodalidad, ambas modalidades deben complementarse entre sí. Tal como expresan De Gudiño & Delgado (2009), la virtualidad debe dar apoyo a la presencialidad, y viceversa, sobre la existencia de un proceso de unificación armónico y uniforme.

#### **1.4.5 Herramientas para el desarrollo de la Educación a Distancia**

Manuel (2003) establece la existencia de una serie de herramientas que los docentes han de saber discriminar y aconsejar, según su coherencia, con el sistema de Educación a Distancia y los objetivos del mismo, a saber:

- a) Herramientas de recopilación: permiten a los alumnos agrupar recursos o elementos de recursos para sus objetivos individuales. Es importante destacar la necesidad de esta herramienta en la Educación a Distancia. Con ella, el alumno podrá, entre otras cosas, copiar y almacenar documentos, imágenes, etc. La trascendencia del uso de la recopilación está dada, a decir del autor citado, en la adquisición, por parte del alumno, de recopilar información potencialmente importante, que pueda utilizarse para simplificar los accesos siguientes, realizar un estudio más detallado, o recoger subgrupos de recursos adecuados para el aprendizaje individual.

- b) Herramientas de organización: prestan un apoyo a los alumnos en la representación de relaciones entre ideas. La organización referida en dicha herramienta está dada por la posibilidad de relaciones de contenidos académicos presentados en una asignatura y/o curso. Esto permitirá al alumno visualizar los conectores que vinculan a los distintos contenidos entre sí. Un ejemplo claro de esta herramienta es el programa de una asignatura y/o curso.
- c) Herramientas de integración: ayudan a los alumnos a vincular los nuevos conocimientos con los que ya existen. Este tipo de herramientas son de suma importancia, y deben crearse para su utilización en la génesis del nacimiento de todos los contenidos académicos que se van a desarrollar en los distintos temas y/o asignaturas del curso y/o carreras académicas que se pretendan desarrollar en la modalidad de Educación a Distancia.
- d) Herramientas de generación: permiten al alumno crear cosas. Estas herramientas se han desarrollado dentro de un amplio grupo de entornos. Al igual que las herramientas de integración, su concepción debe darse en el nacimiento del armado de la Plataforma donde se desarrollarán los contenidos académicos. Por consiguiente, el alumno tendrá la posibilidad de innovar y adaptar su entorno de aprendizaje a las posibilidades y necesidades que lo circunscriben.
- e) Herramientas de manipulación: se utilizan para evaluar la validez, o explorar la fuerza explicativa, de las ideas o teorías. Vosniadou (1992), citado por Manuel (2003), observó que, para fomentar la reestructuración de los modelos mentales, se debía ofrecer primero a los alumnos la oportunidad de conocer la existencia de sus propias ideas. Con ello, el alumno podrá reflexionar y manipular los contenidos académicos en su proceso de aprendizaje.
- f) Herramientas de comunicación: ayudan a los alumnos, profesores y expertos en estas tareas a iniciar o mantener intercambios. Se han desarrollado de forma muy importante en internet y en los sistemas de Educación a Distancia basados en la red. Para el éxito de la Educación a Distancia, es de radical importancia que las herramientas de comunicación sean desarrolladas teniendo presente las características propias de dicha educación. Es por ello que se deben establecer herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas. Estas últimas son las más importantes, debido a la característica de diferimiento en el tiempo entre las comunicaciones de los partícipes de la Educación a Distancia.

Luego de desarrollar las herramientas que plantea Manuel (2003), hay que tener presente que las mismas deben estar creadas, *aggiornadas* y relacionadas directamente con los contenidos académicos a impartir, y con la diversidad de alumnos a la que van dirigidos dichos contenidos.

### 1.4.6 Tutoría Virtual

Es importante determinar teóricamente el ámbito donde se desarrolla la investigación. En consecuencia, y teniendo en cuenta lo expresado por Hernández & Legorreta, citado por Mazurkiewicz (2013), se puede conceptualizar a la tutoría virtual como una actividad docente que realiza un experto en enseñanza a distancia y en contenidos, o solo en Educación a Distancia, para guiar el aprendizaje, orientar y facilitar la utilización de recursos y materiales didácticos digitales, promoviendo la interacción con y entre los estudiantes a través de medios tecnológicos, para motivarlos al logro de los objetivos educativos.

De lo expresado, se puede determinar la necesidad de que el tutor sea una persona avezada en la Educación a Distancia, y también en la forma en la cual propicia el desarrollo de la misma frente al estudiante y al cumplimiento de los fines educativos.

A partir de la definición dada, y siguiendo a Mazurkiewicz (2013), se establecen los elementos que intervienen en la tutoría virtual, y que se pueden expresar de la siguiente manera:

- a) Espacios virtuales de formación: es el ámbito en donde se desarrolla el proceso formativo, y que puede pertenecer a la propia institución educativa o ser brindado por medio de un servicio proporcionado por un tercero.
- b) Tutor virtual: es el profesional que desarrolla su función y rol dentro de los espacios virtuales, y que tiene como objetivos principales el de guiar, ayudar y contener al estudiante en su proceso formativo.
- c) Estudiante virtual: es la persona que se incorpora al espacio virtual para ser formado en la educación que se desarrolla en ese ámbito, y que será acompañado por medio de un tutor. Además, es importante destacar la diversidad de estudiantes que se incorporan a los espacios virtuales de formación.
- d) Ordenadores y redes telemáticas: en la tutoría virtual, encontramos los dos elementos que componen un sistema de computación, por un lado, el componente físico (*hardware*), que se expresa en la existencia de monitores, teclados, CPUs, etc.; y, por el otro, el componente lógico (*software*), que se desarrolla a través de los distintos programas que se ejecutan por medio del componente físico. Además de un sistema de computación, en la tutoría virtual se encuentran los sistemas de enlaces que hacen posible la comunicación entre tutores y estudiantes.

- e) Centro de formación virtual: este elemento se expresa en la existencia de una Plataforma que sirve de desarrollo para el espacio virtual de formación, coexistiendo con la posibilidad de que algunas instituciones educativas tengan un espacio físico donde se desarrolla la tutoría, y en la cual existe la posibilidad de confluencia entre tutores y tutor-educando.

#### **1.4.7 El tutor y su conceptualización**

Antes de comenzar con el desarrollo de la formación que tiene que tener un educador para desenvolver la tarea de tutor y ejercer la función tutorial, debemos conceptualizar a esta persona que cumple un papel fundamental en la Educación a Distancia.

La palabra tutor proviene de la voz latina *tueri*, que significa cuidar. En consecuencia, si contextualizamos su origen latino en la educación, se puede afirmar que el tutor es la persona que cuida de sus alumnos. Según García Aretio (1999), la palabra tutor lleva implícita la figura por la que se ejerce la protección, la tutela, defensa o salvaguarda de una persona menor o necesitada, en su primera acepción.

Haciendo un estudio del estado del arte actual, se pueden extraer las siguientes definiciones:

- a) García Aretio (1999), citado por Fernández (2014), define al tutor como aquel profesor orientador del alumno que da respuesta por correo a las dudas presentadas por este, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios, e incluso mantiene contactos presenciales con él.
- b) Ander-Egg (1997), citado por Fernández (2014), define al tutor como aquella persona que ejecuta la acción de ayudar, guiar, aconsejar y orientar a los alumnos.
- c) Tach (1994), citado por Torres Nabel (2007), expresa que un tutor es un profesional de la Educación a Distancia que enseña o trabaja como un soporte administrativo o académico en el campo de la Educación a Distancia; esto puede ser en cualquier universidad, empresa o institución.
- d) Fernández (2014) define al tutor a distancia como un docente encargado de orientar, motivar y guiar al estudiante en los contenidos objetivo de estudio y en cómo estudiar a distancia, orientándole, induciéndole y alentándole para que no se sienta solo en su aprendizaje a distancia.

En consecuencia, podemos definir al tutor como aquella persona profesional que desarrolla la función de guiar, orientar, acompañar y contener al estudiante dentro del marco de la Educación a Distancia.

En referencia al educador, es importante la afirmación que expresan García Aretio *et al* (2007) al establecer que la educación únicamente tiene lugar cuando el educador o el formador es capaz de establecer un proceso de comunicación enriquecido con los participantes en el proceso, a través de los diferentes canales de los que dispone, de los distintos lenguajes con los que pueden relacionarse, y en los escenarios en los que ahora sucede el proceso de formación.

Por consiguiente, se puede afirmar que el educador es una pieza importante en el proceso de la educación y que debe estar formado para adaptarse a los cambios que se van produciendo, no solo en la educación, sino también en las nuevas maneras que ella se materializa. En consecuencia, y a raíz de las nuevas tecnologías, es que la Educación a Distancia ha ido evolucionando y acaparando un gran espectro de la educación moderna. Al respecto, y tal como lo expresa Fernández (2014), se puede considerar a la función tutorial como uno de los pilares sobre los que se consolida la Educación a Distancia, en donde el tutor es el encargado de orientar, motivar, guiar, y, por sobre todo, contener al estudiante.

Por otra parte, y como lo expresa Pies (2008), citado por De Gudiño & Delgado (2009), la docencia universitaria está evolucionando hacia un nuevo escenario caracterizado por la yuxtaposición de distintos espacios de aprendizaje, que combinen lo presencial con lo virtual. Debido a ello, se debe profundizar el estudio del educador en el sistema actual y determinar qué perfil de competencias es necesario para el cumplimiento de su función y rol en una sociedad educativa que está en constante cambio, y que no puede ser ajeno a estas situaciones que se enmarcan dentro de unos de los actores principales del sistema como lo es el educador.

#### **1.4.8 Perfil de competencias del tutor**

Es importante tener presente, como afirma Aguilar Feijoo (2008), que el impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), en el ámbito de la educación universitaria, está renovando tanto las funciones como la actividad misma del docente; provocando importantes cambios, ya sea en el contenido como en la metodología para enseñar. Si bien el docente universitario sigue siendo elemento clave en la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere el dominio de otras competencias para asumir con éxito las nuevas responsabilidades que la sociedad le



está confiando. Sobre esta necesidad, se debe enmarcar el perfil de competencias que el tutor debe tener para el cumplimiento de su función y rol.

Se define el perfil de competencias del tutor teniendo presente lo planteado por Urdaneta (2008), que expresa que es la combinación de estrategias, actividades y recursos que actúan como mediadores entre un curso y los estudiantes, con el objeto de incrementar la comprensión de los materiales didácticos disponibles dentro del entorno virtual de aprendizaje, y, en consecuencia, su rendimiento académico en el contexto de la Educación a Distancia.

Por todo ello, Céspedes *et al* (2010) determinan y agrupan el perfil de competencias del tutor de la siguiente manera:

- a) Competencias tecnológicas: es importante el dominio de las herramientas tecnológicas por parte del tutor, lo que implica no solo las habilidades de su uso, sino también la adaptación de su rol a los nuevos cambios que vayan aportando las nuevas tecnologías. Mediante estas competencias, el tutor potenciará la vinculación con el estudiante, propiciando de una mejor manera el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar que, si bien en la actualidad el tutor debe de ser competente en el uso de las TICs como parte de su función tutorial, lo más trascendente es que estas herramientas sean utilizadas para establecer las relaciones adecuadas entre el conocimiento y el aprendizaje. Esto generará entornos favorables para el desarrollo de las competencias, y herramientas necesarias para los alumnos en el proceso formativo.
- b) Competencias investigativas: bajo esta denominación, se conceptualizan estas competencias como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que el personal docente debe poseer para problematizar la realidad educativa, tanto de su experiencia práctica y la consecuente búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas a los problemas de investigación generados a partir de su práctica pedagógica.

En consecuencia, el tutor debe, sobre la base del cumplimiento de su función, identificar los problemas que se presentan en la práctica educativa, y buscar nuevos saberes que le permitan sobrellevar los problemas identificados. Al respecto, la investigación en la modalidad a distancia de la educación es una competencia que el tutor deberá desarrollar de forma progresiva en su función, y que será necesaria en el momento en que las dificultades apremien a los objetivos planteados por esta.

- c) Competencias pedagógicas: implican poseer el dominio de teorías de enseñanza, de aprendizaje y de gestión curricular, que le permitan al tutor el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de propuestas pedagógicas efectivas.

- d) Competencias de liderazgo académico: el tutor requiere desarrollar su función dando la imagen al estudiante de la excelencia académica sobre la base del conocimiento que exporta en el cumplimiento de su rol.
- e) Competencias sociales y comunicacionales: es importante que el tutor desarrolle estrategias de comunicación, acordes no solo a la diversidad de estudiantes con los que se va a encontrar, sino también al modelo donde va a desarrollar su función. Es por ello que estas competencias comprenden el conjunto de dominios cognitivos y socio-afectivos que favorecen la convivencia armoniosa, y el desarrollo integral y constante del sistema de Educación a Distancia.

Al margen de las competencias que se expresan dentro del perfil de competencias que tiene que tener el tutor para el desarrollo de su función y rol tutorial, se debe establecer como una nueva competencia la competencia humana:

- f) Competencias humanas: teniendo presente lo expresado por Fernández (2014), podemos definir a estas como el conjunto de caracteres, tanto naturales como adquiridos, que determinan la manera de ser de alguien y que, en consecuencia, inciden, en este caso, en el proceso de aprendizaje del educando. Por todo ello, y teniendo presente lo expresado por García Aretio (1999), citado por Fernández (2014), las competencias humanas básicas que debe cumplir un buen tutor son las siguientes:
  - 1 Cordialidad: el tutor, en cada contacto con el estudiante, debe manejar un lenguaje oral y escrito cordial, que permita al estudiante el acercamiento al tutor.
  - 2 Aceptación: frente a la ineludible variabilidad de la realidad de los estudiantes, el tutor debe aceptarla y comunicarse con el estudiante conociendo esta diversidad, anteponiendo, frente a todo, el respeto y la atención.
  - 3 Honradez: este punto se puede dividir en dos situaciones. Encontramos, por un lado, esta cualidad en no crear falsas expectativas, y, por el otro, en no adoptar, por parte del tutor, actitudes prepotentes frente a sus alumnos.
  - 4 Empatía: en el ejercicio de su rol, el tutor debe prestar la suficiente atención al alumno, que le permita ponerse en su situación y, sobre esa base, mostrar las comprensiones necesarias y el debido respeto.

Asimismo, Clarke *et al* (1986) expresan que, al seleccionar una persona para el cumplimiento de la labor de un tutor, se debe tener presente la existencia de ciertas características en dicha persona, destacando las siguientes:

- a) Paciente, tolerante y capaz de hacer frente a la frustración.
- b) Perceptivo, comprensivo y simpático.
- c) Tolerante a interrupciones fuera del tiempo de trabajo.
- d) Flexible con el horario de cumplimiento de su función.
- e) Versatilidad a la diversidad de estudiantes con los que va a tener que ejercer su función y rol.
- f) Amigable, confiable y accesible.

En el mismo orden, y como resultado de su investigación, Villegas López & Zea Restrepo (2010), sin diferenciar entre características y/o cualidades humanas y el perfil de competencias que debe tener el tutor, expresan que los educadores deben tener las siguientes características:

- Abiertos al desarrollo de nuevas habilidades mediadas por las TICs, ser democráticos, y propiciar la interacción.
- Abiertos al co-aprendizaje y co-construcción de conocimiento con los alumnos y entre ellos.
- Flexibles en modos, ritmos y tiempos de aprendizaje.
- Orientadores de un aprendizaje significativo.
- Motivadores de un aprendizaje participativo-activo.
- Oportunos en la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Proactivos y recursivos frente a las diferentes experiencias y situaciones que se presenten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediado por las TICs.
- Abiertos al conocimiento y a la construcción conjunta de conocimiento.
- Comprensivos y respetuosos con el otro.
- Más autónomos para tener mayor responsabilidad personal.
- Valorativos de las capacidades y posibilidades de cada individuo.

- Abiertos al cambio de paradigmas en la educación, asumiendo el error o la ilusión.
- Abiertos para abordar los contenidos desde la realidad global, para, luego, enfocarlos en lo local.
- Audaces, recursivos para afrontar y saber enseñar la forma de asumir los riesgos, lo inesperado, lo incierto.
- Generadores de conciencia acerca del desarrollo de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias, y de pertenencia a la especie humana.
- Sensibles, creativos para comprender las estructuras del mundo y sus dinámicas.
- Motivadores, generadores de redes humanas de aprendizaje, con la mediación de las TICs.
- Reguladores del propio quehacer y del de sus estudiantes.

A continuación, y siguiendo a Vásquez (2007), se detallan en los siguientes cuadros, Tablas 1 y 2, el perfil de competencias tanto del tutor como del estudiante. Esto último es de suma trascendencia, ya que el tutor debe tener presente la posibilidad de captar la escasez de competencias del alumno, para manejarse en un entorno virtual de aprendizaje. Esto le dará la posibilidad al tutor de utilizar las herramientas necesarias, a los fines de dotar a los alumnos de las competencias faltantes.

**Tabla 1:** Perfil de competencias del tutor en los entornos virtuales

<b>Competencias</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Instrumentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresarse por escrito con claridad y concisión.</li> <li>• Usar correctamente el idioma, respetando las normas gramaticales.</li> <li>• Resolver problemas tecnológicos de los alumnos.</li> <li>• Usar: procesador de texto, correo electrónico, chat, foro, videoconferencia, internet, Plataformas, <i>software</i> en uso.</li> <li>• Buscar, seleccionar, organizar y valorar información.</li> <li>• Plantear y solucionar problemas.</li> <li>• Realizar seguimiento a los alumnos.</li> <li>• Marcar el ritmo y el uso del tiempo.</li> <li>• Evaluar situaciones, otorgar calificaciones por resultados de aprendizaje.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Interpersonales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener estilo de comunicación no autoritario, motivador y amistoso.</li> <li>• Usar y trabajar con las emociones en línea.</li> <li>• Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red.</li> <li>• Facilitar la colaboración y la participación.</li> <li>• Facilitar estrategias de mejora y cambio.</li> <li>• Usar el humor en línea.</li> <li>• Plantear observaciones, dudas, cuestiones.</li> <li>• Trabajar en equipo en espacios virtuales.</li> <li>• Negociar.</li> <li>• Reflexionar y evaluar su propio trabajo.</li> <li>• Promover debates con cuestiones sugerentes.</li> <li>• Gestionar dinámicas de grupo, interactuando con todos los alumnos.</li> </ul>
<p><b>Sistémicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar, aplicar, transferir, extrapolar el conocimiento en la práctica y en situaciones nuevas.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Organizar y planificar planes y actividades de manera realista que faciliten el aprendizaje.</li> <li>• Analizar las necesidades y expectativas de los participantes.</li> <li>• Apoyar y orientar a los alumnos.</li> <li>• Adaptarse a nuevas situaciones.</li> <li>• Trabajar autónomamente.</li> <li>• Diseñar y gestionar proyectos.</li> <li>• Generar nuevas ideas.</li> </ul>	
<p><b>Conocimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos, procedimientos y metodologías específicos de la especialidad.</li> <li>• Dominio científico, tecnológico y práctico del curso.</li> <li>• Perfil de egreso y plan de estudios del programa académico cursado por los estudiantes.</li> <li>• Alternativas curriculares y posibilidades de especialización del programa de estudios del estudiante.</li> <li>• Normas y claves de la vida de la institución.</li> <li>• Recursos de ayuda y asesoramiento a los cuales puede acudir el estudiante.</li> <li>• Conocimiento de los aspectos funcionales de las tecnologías didácticas.</li> <li>• Conocimiento de las líneas didácticas de los cursos.</li> <li>• Técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red.</li> <li>• Teoría y didáctica del aprendizaje.</li> <li>• Teoría y práctica de la comunicación.</li> <li>• Información objetiva y actualizada de las principales salidas profesionales al finalizar el programa formativo, condiciones del mercado y entorno laboral.</li> </ul>	
<p><b>Actitudes</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación y resolución para ser tutor virtual.</li> <li>• Implicación en la calidad.</li> <li>• Actualización permanente en su especialidad.</li> <li>• Compromiso con la institución y los estudiantes.</li> <li>• Compromiso ético.</li> <li>• Confidencialidad.</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>• Ofrecer y recibir críticas constructivas.</li> <li>• Valoración de la diversidad y multiculturalidad, delicadeza cultural.</li> <li>• Respeto, asertividad, diálogo, escucha.</li> <li>• Comprensión de las dificultades de convertirse en alumno en línea.</li> <li>• Sugerente para promover el debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura y accesibilidad a los estudiantes.</li> <li>• Mostrar sensibilidad en las relaciones.</li> <li>• Responsabilidad, puntualidad.</li> <li>• Diálogo, escucha, empatía.</li> <li>• Confianza en los interlocutores.</li> <li>• Respeto a las ideas de los otros.</li> <li>• Sentido positivo ante los problemas técnicos.</li> <li>• Amabilidad, cortesía.</li> <li>• Tolerancia.</li> <li>• Flexibilidad.</li> <li>• Visión sistémica.</li> <li>• Disciplina.</li> <li>• Compromiso, entusiasmo por el aprendizaje.</li> <li>• Trabajar en contexto internacional.</li> </ul>
<p><b>Fuentes:</b> Ardizzone, 2004; Cabero, 2007; Ecdl, 2002; García Nieto, 2005; González, 2007; Guitert, 2007; Inacap, 2007; Irigoín, 2002; Marcelo, 2004; Miguel, 2006; Monereo, 2005; Salmon, 2004; en Vásquez, 2007.</p>	

**Tabla 2:** Perfil de competencias del alumno en los entornos virtuales

<b>Competencias</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Instrumentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresarse por escrito con claridad.</li> <li>• Usar estilo de comunicación virtual.</li> <li>• Emplear simultáneamente distintos medios.</li> <li>• Manejar y contrastar fuentes de información.</li> <li>• Dominar la lectura, y comprensión de la lectura textual, audiovisual y multimedia.</li> <li>• Comprender y sintetizar información.</li> <li>• Buscar, seleccionar, organizar y valorar información.</li> <li>• Analizar y sintetizar.</li> <li>• Plantear y solucionar problemas.</li> <li>• Evaluar situaciones.</li> <li>• Tomar decisiones.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Interpersonales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con los demás por un objetivo común, y saber trabajar en red o en entornos virtuales.</li> <li>• Participar activamente en los procesos.</li> <li>• Negociar con empatía.</li> <li>• Aceptar los sistemas de reglas de comportamiento.</li> <li>• Reflexionar y evaluar su propio trabajo.</li> <li>• Plantear observaciones, dudas, cuestiones.</li> <li>• Aceptar y plantear críticas.</li> <li>• Expresarse, comunicar y crear.</li> <li>• Ver perspectivas culturales diferentes.</li> <li>• Participar en la vida pública.</li> </ul>
<p><b>Sistémicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar, transferir, extrapolar el conocimiento en la práctica y en situaciones nuevas.</li> <li>• Investigar.</li> <li>• Percibir el conjunto de la estructura global del itinerario formativo y de su significado.</li> <li>• Ejercer control metacognitivo sobre los acontecimientos.</li> <li>• Aprender a aprender.</li> <li>• Aprender de manera autónoma.</li> <li>• Organizar y planificar planes, actividades y el aprendizaje de manera realista.</li> <li>• Establecer prioridades.</li> <li>• Adaptarse a nuevas situaciones.</li> <li>• Generar nuevas ideas.</li> <li>• Trabajar autónomamente.</li> <li>• Diseñar y gestionar proyectos.</li> <li>• Usar los mecanismos de los ambientes tecnológicos.</li> <li>• Manejar ordenadores.</li> </ul>	
<p><b>Conocimientos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento general básico.</li> <li>• Conocimiento sobre el área de estudio.</li> <li>• Rudimentos en conocimiento básico de la profesión.</li> <li>• Conocimientos, procedimientos y metodologías específicos de la especialidad.</li> <li>• Estilos de aprendizaje.</li> <li>• Técnicas de estudio.</li> </ul>	
<p><b>Actitudes</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación en la calidad.</li> <li>• Deseo de tener éxito.</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>• Ofrecer y recibir críticas constructivas.</li> <li>• Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.</li> <li>• Comprensión de las culturas y costumbres de otros países.</li> <li>• Trabajar en contexto internacional.</li> <li>• Compromiso ético.</li> <li>• Asertividad, diálogo, escucha. Confianza en los interlocutores.</li> <li>• Responsabilidad, puntualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a las ideas de los otros.</li> <li>• Madurez vocacional.</li> <li>• Concreción de objetivos profesionales.</li> <li>• Conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.</li> <li>• Motivación, atención y esfuerzo para el aprendizaje.</li> <li>• Automotivación y persistencia en el trabajo.</li> <li>• Autodisciplina, gustarle trabajar solo/a.</li> <li>• Perseverancia.</li> <li>• Percibir la comunidad de aprendizaje como propia.</li> <li>• Sentido positivo ante los problemas técnicos.</li> <li>• Ofrecer y solicitar ayuda.</li> </ul>
<p><b>Fuentes:</b> Ardizzone, 2004; Cabero, 2007; Ecdl, 2002; García Nieto, 2005; González, 2007; Guitert, 2007; Irigoin, 2002; Marcelo, 2004; Miguel, 2006; Monereo, 2005; Salmón, 2004; en Vásquez, 2007.</p>	

Para que no sea abrumador en su lectura, y no se pierdan en una simple enumeración, se agregan en Anexo I, Tabla 8, las competencias generales para los profesionales de la Educación a Distancia, según Torres Nabel (2007); en Tabla 9, se establecen las competencias tutoriales del tutor académico propuestas por varios expertos en mentoría (Wats, 1992; Carr, 1999; Valverde, 2004; Rodríguez Espinar, 2005; en Pera *et al*, 2007); por último, se detallan, en Tabla 10, las características y habilidades del e-moderador, según González & Salmón (2002).

#### **1.4.8.1 Relación entre competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Al momento de definir el término *competencia*, resulta dificultoso tomar como faro un único concepto, ya que el estado del arte presenta un sinnúmero de definiciones para este término polisémico. Al margen de ello, se pueden extraer las siguientes definiciones del término competencia:

- “Una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares” (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003: 43).
- Capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada (OCDE, 2002).
- En el Proyecto *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, pp. 21) se define la “competencia” desde una perspectiva integrada, como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas”.

Es importante destacar que las competencias, al margen de la conceptualización que se les dé, traen consigo, en su propia naturaleza y esencia, los siguientes elementos que debemos destacar y tener presente como son: el saber, el saber hacer y el saber ser (López Ruiz, 2011). Dichos elementos, se encuentran en la UBP desde sus inicios, no solo en su lema saber y saber hacer; sino, también, en las diversas ofertas educativas que ofrece a la sociedad. A los elementos mencionados, hay que relacionarlos con una acción que se desarrolla y actualiza según el contexto donde se deban desenvolver, y que requiere un crecimiento progresivo que permita la resolución de problemas complejos o la ejecución eficaz de tareas.

En relación a las competencias, Zabalza Miguel (2003) realiza una enumeración que el docente o tutor debe tener en el cumplimiento de su función y rol tutorial, a saber:

I.- Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- III.- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencias sociales y comunicacionales).
- IV.- Manejo de las nuevas tecnologías.
- V.- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- VI.- Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- VII.- Tutorizar.
- VIII.- Evaluar.
- IX.- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- X.- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Esta enumeración no hace más que ratificar que el docente o tutor debe poner el énfasis en proporcionar al alumno un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que sean relevantes, sustantivos, y que, por sobre todo, se adapten a las distintas situaciones que el ecosistema profesional le va a presentar una vez que haya cumplido con su formación académica (Riesco González, 2008). Es por ello que es de suma trascendencia que los ambientes en donde se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje sean lo más similares posibles al entorno laboral y social en donde se desempeñará el alumno en su ejercicio profesional (Imbernón Muñoz *et al*, 2011). Puesto que estos aspectos son determinantes en el sistema tutorial a distancia de la enseñanza en la UBP, tanto como en el sistema presencial.

#### **1.4.9 Función y rol del tutor**

Luego de expresar el perfil de competencias que debe tener el educador para desarrollar la tutoría en el sistema bimodal de Educación a Distancia, hay que centrarse sobre la función y el rol del tutor. A consecuencia de ello, cuando se habla de función, y siguiendo a Fainstein (2001), se hace referencia al conjunto de responsabilidades de una persona en el puesto que ocupa.

En cambio, el rol, según expresa Fainstein (2001), es la modalidad singular que le da cada persona a la función que le fue asignada. Por consiguiente, se puede apreciar que hay una relación de género-especie en la función y el rol del tutor, donde este último se vería expresado, dentro de la función, como la forma en la que el tutor realiza su función. Es decir, la función tutorial es el conjunto de actividades generales que realiza el tutor, en tanto que el rol tutorial es la manera particular en que cada tutor desempeña esa función.



A consecuencia de ello, es que se denomina a la función tutorial, según Padula Perkins (2002), como la relación orientadora del profesor-tutor para con sus educandos sobre la comprensión de los contenidos, la interpretación de las consignas operacionales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y, en general, para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda.

Desde esa base, se puede afirmar que la función tutorial cumple con la existencia de la siguiente pregunta: ¿qué hace el tutor dentro del sistema de Educación a Distancia?

En otro orden de ideas, Fainholc (1999), citado por Fernández (2014), define al rol del tutor como el apoyo temporal que brinda a los estudiantes para permitir, en un espacio real o virtual, que estos ejecuten su nivel justo de potencialidad para su aprendizaje, más allá de la competencia corriente de habilidades que poseen, y con las cuales ingresan a la situación de enseñanza. Por lo tanto, todo tutor debería realizar constantes monitoreos del progreso de los estudiantes, en varios sentidos, para favorecer que estos los realicen por sí mismos. A su vez, el aprendizaje se ejecuta en el espacio que media entre lo que la persona ya sabe y puede hacer, y lo que selecciona y procesa activamente (primero con guía didáctica, luego por sí mismo) como información significativa, para construir un nuevo significado y desarrollar nuevas competencias.

Es por ello que, y compartiendo lo expresado por Fernández (2014), el tutor en Educación a Distancia adquiere un rol más activo, en donde no debe esperar el contacto con el alumno, sino que debe provocarlo con el objetivo principal de saciar esa sensación de soledad y falta de presencia personal por parte de un profesor. Es por eso que se puede afirmar que el rol del tutor cumple en contestar la pregunta: ¿cómo se desarrolla la función tutorial?

En el mismo orden de ideas, Zangara *et al* (2008) expresan que, en la Educación a Distancia, el rol del tutor está relacionado con la participación activa en la estrategia de enseñanza a distancia, tanto sea ayudando en la apropiación de los materiales, como en la permanente asistencia en el aprendizaje de alumnos y grupos.

Asimismo, Casado Muñoz *et al* (2014) expresan que el Espacio Europeo de Educación Superior está promoviendo numerosos cambios en el modo de entender la orientación en la universidad. Esto ha propiciado que los servicios de atención al estudiante, no suficientemente valorados en las décadas anteriores en la educación superior europea, adquieran un papel importante, lejos de considerar que guiar al alumnado tenga que suponer “escolarizar” la universidad.

Teniendo como base lo expresado, y siguiendo a Ryan *et al* (2000), citado por Llorente Cejudo (2006), se puede determinar una primera clasificación sobre cuatro tipos de roles básicos que debe desarrollar un tutor (Fig. 1):



**Fig. 1:** Roles básicos del profesorado, según Ryan *et al* (2000), citado por Llorente Cejudo (2006)

En una aproximación a lo establecido precedentemente, se pueden delimitar, de manera general, los roles del tutor de la siguiente manera:

- Rol pedagógico: su papel está centrado en la creación del conocimiento académico, y en la evacuación de las consultas y preguntas que, de su estudio, se deriven.
- Rol social: el tutor debe propiciar un ambiente de colaboración entre los distintos partícipes.
- Rol técnico: su principal aporte es el de establecer el funcionamiento y los aspectos técnicos de los recursos que estén disponibles.
- Rol de dirección: la finalidad que se busca con este rol es la de establecer normas claras y tener una figura fuerte de guía (tutor).

Existen diversos autores que agrupan funciones y roles sin tener presente la diferenciación entre función y rol. Se incorporan, en Anexo I, Tabla 11, roles y funciones a desempeñar por los docentes de entornos virtuales, según Gisbert, 2002; en Llorente Cejudo, 2006. En Tabla 12, funciones y competencias del tutor *online*, según Llorente Cejudo, 2006; y, en Tabla 13, definiciones de tutoría académica, según Álvarez Pérez, 2002; Echeverría, 1993; González, 2001; Ferrer, 1994; Isus, 1995; Planas, 2002; Soler, 2003; Zabalza, 2003; en Pera *et al*, 2007, al respecto.

Sobre la base de lo expuesto, y teniendo en cuenta el contexto donde nos estamos desarrollando, podemos determinar la necesidad que se tiene en la actualidad de crear un plan de acción, centrado en las necesidades que tienen los alumnos de tener un fuerte y marcado rol del tutor, que debe acompañar, fomentar y fortalecer el crecimiento del alumno en este sistema de Educación a Distancia.

Hay que tener presente, y siguiendo a Seoane Pardo & García-Peñalvo (2006), que la intervención tutorial puede darse de tres formas, a saber:

1. Tutor académico: es el experto en los contenidos de la materia. Elabora el plan de estudio. Evalúa el proceso formativo del alumno. Este tutor no necesariamente debe ser el autor de los contenidos didácticos; pero sí debe contar con la suficiente experiencia y competencia en dichos contenidos. La labor del tutor consiste en el fomento de un aprendizaje autónomo y activo, a la vez que cercano, individualizado, cálido, al objeto de lograr que su grupo alcance las expectativas deseadas en términos de contenidos, competencias, destrezas y habilidades. Es el auténtico profesor de cada contenido.
2. Tutor psicopedagógico: la docencia no es solo cuestión de competencia científica, sino también didáctica; no solo hay que saber, sino que es necesario saber enseñar. Este tipo de intervención tutorial se realiza ante la existencia de dificultades específicas o generales. Puede intervenir a requerimiento de alumnos o del tutor académico o personal.
3. Tutor personal: su labor consiste en ser consejero y guía del alumno. Esto es de suma trascendencia en la Educación a Distancia, ya que la tutoría, por encima de todo, consiste en la atención a personas determinadas. Es importante destacar que el factor humano es la garantía de calidad de la Educación a Distancia.

Cabe destacar que las intervenciones, antes expuestas, pueden ser realizadas por uno o varios tutores, dependiendo de las características y elementos que compongan el entorno virtual donde se desarrolla el proceso formativo y la institución universitaria que lo representa.

Finalmente, hay que tener presente que, en el cumplimiento de su función y rol tutorial, el educador se debe necesariamente adaptar a una realidad significativa y crucial, que es la de la diversidad de estudiantes que integran el sistema de Educación a Distancia. En consecuencia, podemos dividir esa diversidad en dos grandes grupos:

- a) Diversidad en cuanto a las características que posee el estudiante antes del ingreso a la Educación a Distancia: lo más común, en este sentido, es la existencia de una serie de diferencias entre el estudiantado, de las que podemos inferir las siguientes: edades, clases sociales, situaciones

personales, conocimientos, etc. Esto es consecuencia de las bondades que tiene este sistema, entre las que se destacan, entre otras, sus tiempos, auge tecnológico y costo financiero.

b) Diversidad en cuanto a la forma en que se desempeña el alumno dentro del espacio virtual: en referencia a ello, podemos enmarcar a los alumnos en la adaptación que efectúan Zangara *et al* (2008) de las categorías presentada por el Dr. Guillermo Villaseñor Sánchez en la Capacitación de Tutores, ofrecida para el Programa de Educación a Distancia de la UNLP, en el año 2005, de la siguiente manera:

- 1) Alumno agobiante: escribe periódicamente en el foro y la mensajería desde el primer día, sin dar oportunidad a que sus compañeros aporten. Envía muchos mensajes a la cuenta del profesor cada día, sin demasiado sustento ni contenido.
- 2) Alumno dependiente: requiere continuamente de visto bueno, pregunta reiteradamente si interpreta bien las instrucciones, y lo que hay que hacer. Puede haber una variante, y es el alumno que depende, no en términos de contenido, sino en términos tecnológicos y/o administrativos.
- 3) Alumno fantasma: no aporta cuando son los tiempos asignados, y, cuando aparece, quiere recuperar el tiempo “aportando” de una vez lo que no hizo antes, desestabilizando y metiendo ruido al trabajo ya realizado por sus compañeros. Por ejemplo, entrega tarde TODAS las actividades y pretende recibir comentarios en tiempo y forma.
- 4) Alumno parásito: generalmente identifica a los compañeros más comprometidos, y se escuda en el trabajo de ellos para ir aprobando actividades.
- 5) Alumno “busca materiales”: simplemente está de paso, y lo único que desea es conseguir el material del entorno, sin hacer un recorrido por las actividades ni entregarlas, y sin participar de la comunidad de aprendizaje.
- 6) Alumno mago: por arte de magia, saca un trabajo de buena calidad, cuando los hechos hablan de ausencia y poco interés en el curso. La duda es: ¿él o ella habrán hecho realmente el trabajo? ¿Cómo averiguarlo?
- 7) Alumno fanático: parece no tener vida más allá de internet. Es el primero en contestar, apenas alguien aporta algo. Está pendiente de mensajes a toda hora del día.
- 8) Alumno impulsivo: aporta sin reflexionar, sin investigar, y solo para cumplir con el requisito de participar.

- 9) Alumno “salta actividades”: apenas iniciado el curso, ya está trabajando y preguntando sobre el trabajo final (pero sin haber hecho la actividad 1).

En definitiva, y luego de realizar la caracterización de los estudiantes con los que el tutor desarrolla su función y rol tutorial, queda en evidencia la importancia que hay que darle a la formación que debe tener el educador.

#### **1.4.10 La comunicación, la interacción y la retroinformación en la función tutorial**

##### **1.4.10.1 La comunicación**

La comunicación es uno de los ejes fundamentales en la función y rol del tutor. La palabra comunicación proviene del latín *comunis*, que significa común, y se puede conceptualizar, según la Real Academia Española, como acción y efecto de comunicar o comunicarse. A su vez, la palabra comunicar, siguiendo la misma fuente, se puede definir de las siguientes maneras:

1. Hacer a una persona partícipe de lo que se tiene.
2. Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo.
3. Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito.
4. Transmitir señales, mediante un código en común, al emisor y al receptor.

Todas las definiciones vertidas de la palabra comunicación son válidas, y complementarias, en la función tutorial.

Según Martínez (2009), el proceso educativo es, por propia definición, un proceso comunicativo, en donde docente y discente establecen un código para enviar y recibir un mensaje específico, con la intencionalidad de perfeccionamiento que requiere la acción educativa.

Hay que tener presente que la evolución de la comunicación ha llevado a que su caracterización principal pase de ser unidireccional a ser, en la actualidad, interactiva y dinámica. Estas dos últimas características de la comunicación moderna van a marcar la relación entre el tutor y el alumno.

La comunicación en los modelos de Educación a Distancia, de acuerdo a lo que expresa Pérez (2004), citado por Llorente Cejudo (2006), está caracterizada de la siguiente manera:

- Flexibilidad en las coordenadas espacio-temporales para la comunicación, pudiéndose dar procesos de comunicación ágiles y dinámicos, tanto síncronos como asíncronos.

- La comunicación puede ser personal (de uno a uno), en grupo (pequeño o grande), y en forma de comunicación de masas.
- Posibilidad de crear entornos privados o abiertos a otras personas.
- Permiten la combinación de diferentes medios para transmitir mensajes (audio, texto, imagen, etc.).

En el desarrollo de la función y rol tutorial, la comunicación puede manifestarse mediante dos vías:

a) Comunicación sincrónica: existe coincidencia en la relación tiempo entre el tutor y el alumno. A continuación, se detallan algunos de los más importantes medios de comunicación sincrónicos:

- Chat.
- Mensajería instantánea.
- Audioconferencia.
- Videoconferencia.
- Video *streaming*.
- Pizarras electrónicas compartidas.
- Navegación compartida.
- Teléfono.

b) Comunicación asincrónica: está caracterizada por la extemporaneidad comunicacional entre el tutor y el alumno. A su vez, este tipo de comunicación se puede dividir en unidireccional, bidireccional y multidireccional. A continuación, se detallan algunos de los más importantes medios de comunicación asincrónicos:

- Correo electrónico.
- Foros.
- Correos de voz.
- Correos de video.
- Plataformas de aprendizaje.
- Podcast.

- Wikis.
- Blogs.

Las características más importantes entre las dos vías de comunicación, antes mencionadas, se detallan en Anexo I, Tabla 14.

Independientemente del medio de comunicación en el que se esté desempeñando la función y rol tutorial, se debe tener presente que el tutor debe lograr una comunicación con todos los participantes del curso, debe resolver las dudas que se le planteen, y, por sobre todo, debe motivar y fomentar la participación de los alumnos. El éxito del tutor está dado por la manera en la cual se comunica con los alumnos.

Por todo ello, una de las características más destacadas que tiene que tener una persona que pretenda desarrollar la función y rol tutorial es la de ser un comunicador claro y activo. El tutor no debe esperar la comunicación del alumno, sino que debe propiciarla e incitarla, con la finalidad de que el receptor tenga presente la existencia constante de su presencia.

A continuación, se detallan las características más importantes que debe tener el tutor en una comunicación con el alumno, independientemente del medio empleado:

- Motivadora.
- Adaptativa/flexible.
- Generalizadora.
- Creativa.
- Clara.
- Precisa.
- Respetuosa.
- Contextual.

#### **1.4.10.2 La interacción**

Hay que distinguir, en la función tutorial, la diferencia entre la comunicación y la interacción. Esta última plantea un grado mayor de reciprocidad que en la comunicación. La acción de reciprocidad, por parte del tutor, exige un grado mayor de compromiso en la integración del alumno al modelo de

Educación a Distancia en el que está inmerso. Martínez (2009) señala la necesidad de considerar los siguientes factores en la asesoría a distancia:

- 1) Conocer el perfil del grupo: la importancia de este factor radica en que el tutor tendrá un panorama general de los destinatarios del proceso formativo. Esto ayudará al desarrollo armonioso en el entorno virtual, y a visualizar los posibles inconvenientes que se puedan llegar a tener. El tutor deberá tener presente, entre otros, los siguientes datos: edad, formación académica previa, actividad profesional, etc.
- 2) Compartir las propias expectativas e intereses: este factor ayuda a formar una empatía profesional y personal entre el tutor y el alumno. Por consiguiente, ambos deben conocer las expectativas e intereses del otro.
- 3) Compartir su propia experiencia: el tutor debe compartir con sus alumnos las experiencias previas que ha tenido. Tiene la misión de identificarse con el alumno, y de lograr que confíe en el entorno virtual en el que está inmerso. Esto último podrá lograrlo si da a conocer sus vivencias, recomendaciones y herramientas en el sistema de Educación a Distancia.

#### **1.4.10.3 La retroinformación**

Esta acción está dada cuando existe, por parte del tutor, una respuesta a las comunicaciones del proceso formativo realizadas por el alumno. El tutor tiene que tener en claro tres aspectos a la hora de realizar la retroinformación, y acondicionarlo al espacio virtual en el que se desenvuelve:

- 1) Modo: este aspecto está dado por la realización de la acción denominada sándwich de *feedback* (patrón positivo, negativo, positivo). En consecuencia, se debe resaltar primero los aspectos positivos de la respuesta del alumno, para, luego, sí detallar los errores que ha cometido, y, por último, se lo alienta con algún comentario de tipo positivo o complaciente.
- 2) Momento: es importante que el tutor no deje pasar mucho tiempo en dar respuesta al alumno. El alumno debe sentir en todo momento la cercanía de su tutor. Dependiendo de las características de los elementos que componen el entorno virtual, las respuestas deben estar satisfechas, aproximadamente, en un lapso no mayor a 48hs (ver resoluciones en Anexo II).
- 3) Motivo: la retroinformación debe estar siempre dirigida a guiar y ayudar al alumno al cumplimiento de los objetivos propuestos, y a su desarrollo personal y/o profesional.

Por lo expuesto, y teniendo presente lo expresado por Ortega Sánchez (2007) al afirmar que el tutor virtual es siempre un moderador del conocimiento y de las interacciones que se establezcan en las



diferentes herramientas de comunicación, se detallan en el siguiente cuadro (Tabla 3) las características de las competencias comunicacionales que debe tener un tutor:

**Tabla 3:** Características de las competencias comunicacionales que debe tener un tutor

<b>Características de las competencias comunicacionales</b>	<b>Acciones y delimitaciones</b>
Ofrecer información	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilización técnica para el acceso y la utilización de la Plataforma.</li><li>• Curso virtual, herramientas de comunicación.</li><li>• Información sobre los contenidos, enlaces de interés sobre las temáticas discutidas y novedades.</li></ul>
Promover la interactividad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Moderar el intercambio de información y conocimiento, proponiendo nuevas líneas de discusión, dinamizando el grupo y fomentando la construcción colaborativa del conocimiento.</li></ul>
Fomentar la comunicación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicación del lenguaje y de las normas de comunicación utilizadas.</li><li>• Rapidez y frecuencia.</li><li>• La interacción con los alumnos ha de ser retroalimentada con expresiones constructivistas.</li><li>• Organizar y moderar la discusión: iniciar la discusión, realizar el seguimiento y ofrecer resúmenes que favorezcan la construcción del conocimiento.</li><li>• Crear foros de debate específicos, agrupados por temas y alumnos, según sus líneas de interés.</li></ul>
Generar entornos socializadores	<ul style="list-style-type: none"><li>• Generar entornos agradables de interacción grupal, moderando posibles situaciones de conflicto relacional.</li></ul>
Motivar y dar apoyo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivar mediante bienvenidas y ofrecer críticas positivas por las participaciones.</li></ul>

**Fuente:** Ortega Sánchez (2007).

El tutor debe tener presente no solo la importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje, sino, también, debe ser capaz de transmitir al alumno la nueva cultura de comunicación, que se ha gestado con la evolución de las nuevas tecnologías. Esto conlleva a que el educador tenga una visión clara de los valores, y sepa hacer llegar a sus alumnos ese conjunto de deberes y principios que componen todo proceso formativo.

#### **1.4.11 Compromisos que debe asumir el tutor en su función tutorial**

Según García Aretio *et al* (2007), en el desarrollo de la función y rol tutorial, el educador debe tener un compromiso total con la labor que desempeña, al punto tal que se requiere una compenetración con el sistema de Educación a Distancia.

Esto es así, tal como lo expresan García Aretio *et al* (2007), al establecer que educar, desde la perspectiva docente es, y debe ser, empeñarse en que el otro adquiera conocimientos, habilidades, actitudes y, cómo no, aprenda a aprenderlos por sí mismo. Por consiguiente, ese empeño debe ser actitud propia y necesaria de la figura del docente, pero no de un docente cualquiera. En efecto, se hace necesario un docente profesional, comprometido con estos principios, y, también, con la Educación a Distancia.

En consecuencia, ese perfil García Aretio *et al* (2007) lo definen a partir de los siguientes compromisos:

- Compromiso laboral: tener conciencia de lo que supone su misión y tarea como profesor o tutor, así como el ámbito propio y los límites de su actividad.
- Compromiso científico/profesional: conocer bien y dominar, sobradamente, aquellos contenidos y competencias propias de su tarea.
- Compromiso pedagógico/tecnológico: saber cómo desarrollar la especificidad de su labor de docente de Educación a Distancia, integrando en el modelo los recursos tecnológicos institucionales y los de sus propios estudiantes, con conciencia de las oportunidades e implicaciones del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Compromiso pedagógico/comunicacional: saber cómo puede y debe relacionarse y tratar al/los que aprende/n, y cómo facilitar las relaciones de estos entre sí. Esforzarse en asumir y ampliar las posibilidades comunicativas de la red.

- Compromiso colaborativo: compartir su pensamiento y acción tutorial con otros colegas, a través de redes o comunidades de aprendizaje en entornos virtuales que generen valor añadido a su conocimiento.
- Compromiso formativo: implicarse en una permanente actualización profesional de habilidades y conocimientos científicos, pedagógicos y técnicos, a la luz de los nuevos desarrollos del saber.
- Compromiso deontológico: mostrar una incuestionable actitud ética en toda su actividad educadora, asumiendo y aplicando la legalidad y los códigos morales en su práctica, incluyendo, entre otros, el respeto a la propiedad intelectual, tan cuestionada hoy en día en internet.

Dentro de los compromisos expresados, podemos afirmar que el comportamiento del tutor es de vital importancia para el desarrollo de la Educación a Distancia. Es por ello que se puede afirmar, tal como lo expresa Burnett (2003), que el reconocimiento de que el comportamiento del tutor puede promover el diálogo productivo impulsa una reevaluación del papel del chat en línea sincrónico en contextos educativos.

Por consiguiente, el tutor no solamente tiene que tener un compromiso sobre las comunicaciones asincrónicas de la Educación a Distancia, sino que su papel, dentro de las comunicaciones sincrónicas, favorece el diálogo productivo y revitaliza este tipo de comunicaciones.

Es importante destacar la apreciación vertida por Álvarez González (2008), al expresar que el profesorado tiene ante sí nuevos retos que se podrían concretar en: 1) afrontar la diversidad del alumnado universitario; 2) acompañarle en sus procesos de aprendizaje; y 3) facilitarle un desarrollo integral que le prepare para la vida.

Esto solo se puede conseguir si el profesorado asume la función tutorial como una parte de su función docente e investigadora. Este ha de desarrollar una doble función: la docente e investigadora, y la tutorial. No se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino de hacer más explícita la función que cada profesor desarrolla, de forma espontánea, como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado, y de su desarrollo personal y profesional.

Álvarez González (2008) continúa expresando que la nueva educación universitaria ha de estar centrada en el aprendizaje y en el logro de las competencias académicas y profesionales, y el principal papel del profesorado se centra más en motivar y posibilitar el aprendizaje del alumnado, que en transmitir contenidos.

Por último, tal como expresan Salmerón *et al* (2010), en la actualidad, es una realidad que los procesos de enseñanza y aprendizaje van cambiando los contextos docentes, dado el crecimiento de las redes y el desarrollo de los entornos virtuales que han propiciado la creación de un espacio continuo en el que alumnado y profesorado se encuentran y trabajan con los recursos de aprendizaje. La clave de la eficacia de estos entornos estará en no asociar de forma simplista el ambiente virtual con un entorno de aprendizaje, sino en crear un andamiaje diseñado por el profesorado que, con total compromiso, guía y ayuda al alumnado a caminar hacia las metas deseadas, posibilitando la creatividad en ambas direcciones.

## **1.5 Objetivos del trabajo de Tesis**

### **1.5.1 Objetivo general:**

- Caracterizar y analizar el perfil de competencias de los tutores que cumplen la función y rol tutorial en el sistema de bimodalidad educativa de la carrera de Abogacía de la Universidad Blas Pascal.

### **1.5.2 Objetivos específicos:**

- Realizar una descripción histórica de la Universidad Blas Pascal.
- Caracterizar el sistema actual de bimodalidad de Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal en la carrera de Abogacía.
- Establecer el perfil de competencias que debe tener el tutor en el ejercicio de su función y rol tutorial en el sistema de bimodalidad de Educación a Distancia.
- Definir las características generales del estudiantado en el sistema actual de bimodalidad de Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal.
- Evaluar la percepción que los estudiantes del sistema bimodal de Educación a Distancia tienen del perfil de competencias del tutor en su función y rol tutorial.
- Analizar la actitud de comunicación que tiene el tutor con sus estudiantes.
- Comparar el perfil de competencias de los tutores promedio, que ejercen la función y rol tutorial en el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la Universidad Blas Pascal, con las que se hayan recabado en el estado del arte.

- Diseñar una propuesta superadora o de innovación, según los resultados que arroje la comparación entre el perfil de competencias de los tutores de la carrera de Abogacía de la Universidad Blas Pascal, y las establecidas como óptimas por el estado del arte.

## **CAPÍTULO II: METODOLOGÍA**

### **2.1 Metodología**

El presente trabajo de investigación tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo. Asimismo, la investigación fue de tipo no experimental, puesto que solo se limitó a la observación de los acontecimientos, sin ningún grado de intervención ni manipulación de los mismos.

En relación al período de tiempo en el que se desarrolló esta investigación, fue de corte transversal, ya que se analizó la formación del educador, que interviene en la bimodalidad de la Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal (UBP). Además, la investigación se efectuó sobre las condiciones naturales del terreno de los acontecimientos.

Por otra parte, la metodología de investigación fue de tipo exploratorio, en donde se examinó el perfil de competencias de los tutores de la UBP, en el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía. A su vez, se efectuó una caracterización y análisis de la UBP, del sistema bimodal de Educación a Distancia que esta institución posee, y de la carrera de Abogacía. Adicionalmente, se reconocieron las características generales del estudiantado en el sistema actual de bimodalidad de Educación a Distancia de la UBP.

### **2.2 Estudio exploratorio del sistema de Educación a Distancia de la UBP en el contexto de la evaluación CONEAU (2009)**

Se analizaron aspectos relativos a:

- Capacitación a contenidos y a docentes tutores.
- Orientación a alumnos en Educación a Distancia.
- Sistema integrado y Plataforma de *e-learning*.
- Propuesta de enseñanza.
- Evaluación de materiales didácticos.
- Tutorías y canales de comunicación.

- Los Centros de Facilitación Tecnológicos (CED).
- Evaluación de los alumnos en la modalidad a distancia (Instancias de evaluación obligatorias y Rendimiento de los estudiantes de Educación a Distancia).

### **2.3 Estudio descriptivo del sistema tutorial en el modelo bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP**

- En la unidad de análisis Tutores, de la carrera de Abogacía de la modalidad a distancia, se analizaron las siguientes variables:
  1. Formación académica general.
  2. Formación académica específica en el sistema bimodal a distancia.
  3. Carga horaria en la modalidad a distancia.
  4. Tiempo de realización de las tutorías.
  5. Compromiso con el sistema bimodal a distancia.
  6. Acompañamiento por parte de la gestión administrativa en el sistema bimodal a distancia de la UBP.
  7. Observaciones por parte de los tutores para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema bimodal de la UBP.
- En la unidad de análisis Alumnos, se analizaron las siguientes variables, que fueron evaluadas de manera longitudinal en cuatro momentos del Primer Cuatrimestre de Primer Año: inicio del ciclo académico, primeras semanas de cursado, primeros parciales y última etapa del cuatrimestre:
  1. Características demográficas generales del grupo.
  2. Dudas de información respecto del contenido y/o funcionamiento del Plataforma virtual de enseñanza.
  3. Problemas en la organización del tiempo de estudio.
  4. Problemas y/o desconocimiento del uso de la Plataforma.



5. Demora en la corrección de actividades y/o exámenes.
  6. Falta de respuesta por parte del tutor.
  7. Dificultad con los materiales de estudio ofrecidos por la UBP.
  8. Comunicación con el tutor y la institución.
- En la unidad de análisis Tutores Guía, se analizaron las siguientes variables:
    1. Forma de comunicación con los alumnos.
    2. Forma de comunicación con los tutores.
    3. Consultas más frecuentes de los alumnos respecto de los tutores, asignaturas y mecanismos de evaluación.

## **2.4 Técnicas e instrumentos de evaluación**

Para la realización de la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- Entrevistas realizadas a:
  1. Educadores del área de la bimodalidad de Educación a Distancia.
  2. Tutores Guía.
  3. Personal del área pedagógica.
- Cuestionarios anónimos: estos fueron realizados sobre el 30% de los tutores que ejercen la función y rol tutorial, en el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP. Dicha encuesta contuvo los parámetros necesarios, en relación al perfil de competencias que hacen al tutor en el sistema bimodal de Educación a Distancia. Asimismo, la muestra de población de tutores utilizados para la encuesta fue seleccionada teniendo en cuenta que debió haber, por lo menos, tutores de los 5 años de la currícula de la carrera, de diversas edades, de ambos sexos, y de distinta antigüedad en la función y rol tutorial. Dicha diversidad fue necesaria en el cuestionario anónimo, ya que se pretendió obtener el perfil de competencias promedio. Por otro lado, se realizó, también, un cuestionario anónimo al 30% de los estudiantes de la bimodalidad de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP, que, por lo menos, hubieran cursado, al momento de realizar la encuesta, el primer año de la carrera. Estos estudiantes fueron seleccionados al azar; pero

teniendo presente que, en los cuestionarios, debía verse reflejada la diversidad de los mismos en cuanto a edad, sexo y año de cursado. Dicha encuesta intentó reflejar la percepción que tiene el estudiante del perfil de competencias del tutor en su función y rol tutorial.

- Asimismo, se efectuó un análisis de los principales problemas que expresan los estudiantes a los Tutores Guía, ya sea por medio de la Plataforma, comunicación telefónica y/o de manera presencial.
- Por último, algunas limitaciones del proceso metodológico del trabajo de tesis: en general, en este tipo de estudios, una de las dificultades metodológicas más importantes es la precisión de las respuestas a los cuestionarios por parte de los sujetos, tanto tutores como alumnos. Particularmente, en la presente investigación, las respuestas pueden llegar a tener variaciones semánticas, en cuanto a que algunos tutores y/o alumnos puede que no hayan interpretado las consignas correctamente, impactando, por consiguiente, en los resultados de las gráficas y su posterior análisis. A su vez, más allá de que la CONEAU, en su Informe de Evaluación Externa del año 2009, recomienda analizar el rendimiento de los alumnos e identificar las variables que inciden sobre el alto nivel de aplazos en la modalidad a distancia, dicho problema no podrá ser resuelto cabalmente por esta investigación a causa de que supera los límites teóricos y metodológicos de este trabajo, que se enfoca, principalmente, en el tutor, tanto en su función como en su rol tutorial.

## **2.5 Propuesta estratégica para el mejoramiento del sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP**

De los datos y resultados que arrojó la investigación, se diseñó, en consecuencia, una propuesta superadora y/o de innovación.

## **CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **3.1 Estudio exploratorio del sistema de Educación a Distancia de la Universidad Blas Pascal en el contexto de la evaluación CONEAU (2009)**

#### **3.1.1 Informe de la CONEAU (2009) referido a la Educación a Distancia**

La Universidad Blas Pascal fue evaluada por la CONEAU (en su capítulo V del informe) en el año 2009, y, de dicha evaluación, en lo referido a la Educación a Distancia, se puede hallar lo siguiente: el análisis de estas instancias muestra una forma de trabajo afianzada, con una imagen clara sobre los procedimientos y tareas, y un conocimiento sobre las necesidades de los estudiantes de la modalidad. Los procesos de inscripción, acceso a los recursos y materiales, acceso a tutorías y medios de comunicación, así como el procedimiento de las evaluaciones presenciales finales obligatorias son reconocidos y explicados por los miembros de los equipos profesionales de la Secretaría, así como también por los tutores entrevistados. Asimismo, el diseño y la producción de materiales educativos son llevados adelante por equipos interdisciplinarios.

Habiéndose recomendado, en el año 2000, la definición explícita de un modelo de Educación a Distancia, en la actualidad, la Secretaría de la modalidad hace expresas sus criterios para el diseño de los cursos desde el punto de vista didáctico y comunicacional en un documento denominado “Modelo de Educación a Distancia”. Los principios generales, sobre los cuales se orienta la Educación a Distancia de la UBP, son su máxima pedagógica sobre “saber y saber hacer”; y los principios democratizadores de la Educación a Distancia, en tanto, incrementan oportunidades para la reducción de desigualdades educativas, dadas por distancias geográficas o responsabilidades laborales o familiares. Desde el enfoque conceptual, adscriben al constructivismo, poniendo especial énfasis en propuestas de resolución de problemas y en la autogestión del aprendizaje. En este Capítulo V del informe de la CONEAU, podemos destacar lo siguiente:

##### **3.1.1.1 Capacitación a contenidistas y a docentes tutores:**

En dicho capítulo V, encontramos lo referente a la capacitación a contenidistas y a docentes tutores, de lo cual se desprende que la UBP capacita a los docentes contenidistas y a los tutores con el objetivo de optimizar el espacio educativo, centrado en la planificación y producción de materiales, y en el vínculo generado a través de las nuevas tecnologías de comunicación e información. Mientras que,

en el año 2006, el curso estaba orientado fundamentalmente a la redacción de textos expositivos, el programa actual enfatiza en comprender la modalidad, y en desarrollar estrategias de enseñanza que enriquezcan los textos producidos por los contenidistas. La capacitación aborda las concepciones que sostienen la práctica docente, y, particularmente, se abordan los siguientes temas:

- Saber institucional – saber científico – saber pedagógico: la construcción de los objetos de enseñanza y su relación con el objeto a enseñar.
- La propuesta educativa en Educación a Distancia.
- Producción del material educativo a distancia: componentes del diseño didáctico.
- Materiales multimediales como soporte de los procesos de aprendizaje: el uso de los recursos de la enseñanza para el aprendizaje a distancia.
- El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva investigativa para la construcción de los conocimientos en la modalidad a distancia.
- La evaluación como retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La capacitación se desarrolla en encuentros presenciales bajo la modalidad de taller, y, posteriormente, se inicia un proceso de asesoramiento pedagógico-didáctico personalizado, que da comienzo a la producción propiamente dicha de los materiales didácticos correspondientes a cada una de las asignaturas. Entre estas tareas, los docentes expertos en contenidos diseñan los programas, seleccionan los textos y el material bibliográfico, elaboran las guías, las actividades, y los instrumentos de evaluación.

Al analizar los materiales del curso de capacitación a contenidistas, encontramos que los títulos de las unidades del programa del curso no se corresponden con los títulos y subtítulos del material de estudio ofrecido en la capacitación. Es conveniente, en el diseño didáctico de materiales para Educación a Distancia, que haya concordancia entre la estructura del programa y la de los textos para estudio.

Por su parte, la capacitación a tutores (que pueden o no ser los mismos docentes contenidistas) se enfoca en las tareas de seguimiento del proceso de los estudiantes. Esta capacitación se lleva adelante desde el año 2000. Tiene una duración de tres jornadas de trabajo, durante las cuales se abordan temas pedagógico-didácticos, comunicacionales y administrativo-institucionales. En términos generales, se observa que la institución cuida y desarrolla estos espacios de capacitación como reaseguro de la calidad educativa de la modalidad a distancia.

### **3.1.1.2 Orientación a alumnos en Educación a Distancia:**

Los alumnos que se incorporan en cursos y carreras de la modalidad a distancia también son capacitados para desempeñarse en esta modalidad. Al momento de inscribirse, los alumnos reciben en su domicilio un “manual para el alumno”, una guía orientadora sobre los elementos y la organización del sistema de Educación a Distancia. Estos materiales incluyen un curso de ambientación, implementado en la Plataforma para familiarizarse con los recursos didácticos utilizados en los cursos.

Por su parte, la página web institucional es muy completa, presentando información a los interesados en conocer la universidad y estudiar en ella. Posteriormente, la web institucional le permitirá al alumno el acceso al sistema integrado de la UBP. En los recorridos virtuales por la web institucional, se encontró alguna información desactualizada (como, por ejemplo, la promoción de becas para el año 2004).

En síntesis, la UBP asume claramente un proyecto de bimodalidad, que se consolida en lo reglamentario, lo organizativo, y continúa desarrollándose en el ámbito de la cultura institucional. Las observaciones realizadas sobre el diseño didáctico de los materiales de capacitación y la actualización de los contenidos de la página web son indicadores de la importancia de mantener mecanismos de evaluación y control de todos los medios de comunicación.

Al respecto, la UBP manifiesta explícitamente la importancia que le asigna a la evaluación de materiales y medios de comunicación en la Educación a Distancia. Es deseable que se mantenga y se avance en la sistematización de este tipo de evaluaciones, otorgando un espacio organizacional definido para estas tareas.

### **3.1.1.3 Sistema integrado y Plataforma de *e-learning*:**

En un entorno institucional donde el desarrollo tecnológico es objeto de experimentación para las carreras de Ingeniería en Telecomunicaciones y las Licenciaturas en Comunicación, las tecnologías con uso educativo son, a su vez, un tema de investigación y desarrollo, lo cual pareciera dar origen a una propuesta educativa de Educación a Distancia tan diversa en dispositivos tecnológicos.

Desde el año 1998, se inició el trabajo de equipos interdisciplinarios en la investigación, diseño e implementación de carreras de grado con modalidad a distancia, y la propuesta fue utilizar, en el dictado de cursos y carreras, la infraestructura tecnológica de que se dispone, es decir, Internet, Estación Terrena Satelital, Laboratorios de Radio y Televisión, entre otros.

En el año 2008, el Área de Sistemas de Información de la Universidad comenzó el desarrollo del sistema TUPAC, con la finalidad de crear un nuevo ambiente de aprendizaje que integrara, en un mismo entorno, los contenidos propios de cada asignatura, los medios para la interacción entre los actores (mensajería, chat y foro), y las herramientas de autogestión para los alumnos y herramientas de gestión académico-administrativa para secretario académico, directores de carrera y tutores. Este medio comenzó a funcionar a partir del mes de agosto del año 2009.

El sistema TUPAC es una herramienta que reúne todas las funciones administrativas y de gestión de la universidad con una Plataforma de *e-learning*. El alumno accede, a través de MiUBP, a funciones de autogestión y al espacio de *e-learning*; y, de modo integrado, las áreas de gestión administrativa y académicas acceden a información de banco de datos de alumnos, y a toda la información relativa a insumos y procesos de la universidad.

La propuesta de Educación a Distancia, hasta el año 2009, tenía como medio maestro estructurador un CD ROM, que se enviaba vía correo postal a las direcciones particulares de los alumnos. Esta situación está siendo modificada por la propuesta del campo virtual. La resolución práctica para la reestructuración de carreras de Educación a Distancia completas ha sido migrar los contenidos de la propuesta de cada CD ROM interactivo original a un espacio de aula virtual en la Plataforma MiUBP.

El Área de Sistemas de Información atiende a la universidad en su conjunto. Cuenta con un equipo de, aproximadamente, 20 personas y, en 12 años de trabajo, han pasado más de 100 estudiantes de la misma universidad haciendo prácticas y pasantías. El equipo de trabajo del Área visualiza algunas líneas de mejoramiento a resolver, como, por ejemplo, la cantidad de perfiles de usuarios que acceden y la diversidad de necesidades a satisfacer; respecto al desempeño, en ciertos horarios y momentos del cursado baja la velocidad del servicio por el volumen de la demanda; o la necesidad de aumentar ayudas y consejos para los usuarios de la Plataforma.

Desde la Plataforma MiUBP, el alumno lleva adelante la gestión administrativa de sus estudios, tales como inscripción para cursar materias y para rendir exámenes finales, consultar sus horarios, notas y sus actividades de estudio, ingresar a los cursos (programa, contenidos, actividades de estudio, etc.), y enviar mensajes a los tutores y a otros alumnos.

Para la modalidad de Educación a Distancia, la Plataforma ha resuelto temáticas que, en ocasiones, se tornaban conflictivas. Según la responsable del Área de Gestión de Carreras de Grado, el nivel de reclamos bajó sustantivamente con la Plataforma integrada. En este sentido, destaca que disminuyeron en un 60% las consultas de los alumnos respecto a si los parciales fueron recibidos o no por los tutores.

También en el Área de Envíos se evidenciaron repercusiones inmediatas, donde menguaron las dificultades ocasionadas por la logística de un sistema basado en correo postal, a partir de contar con el nuevo espacio de acceso a través de internet. Por otra parte, el entorno de la Plataforma virtual permite mayor flexibilidad para realizar actualizaciones de los materiales de estudio de la UBP, en términos de costos y velocidad.

Este proceso de actualización tecnológica ha promovido, a su vez, la actualización de contenidos en las asignaturas junto con los profesores contenidistas. Entre los tutores, el 57% son contenidistas y el 58% son también profesores en la modalidad presencial, de los cuales el 11% son titulares y/o asociados. Dichos docentes firman contrato por derechos de autor. Se contempla en el contrato las modificaciones al material, y se establece la posibilidad de co-autoría si se contrata a otro contenidista para la revisión del material.

Es el área académica quien define la actualización de los materiales; pero, cuando algunas carreras cumplieron diez años de antigüedad, el equipo pedagógico analizó lo pedagógico, los Directores de Carrera, la actualización disciplinar, y se inició la actualización de los materiales didácticos producidos por la UBP. Asimismo, al introducirse la nueva Plataforma, se definió un programa de modificaciones, en el que se estableció la base de cuatro asignaturas modificadas por cuatrimestre.

#### **3.1.1.4 Propuesta de enseñanza:**

Los componentes fundamentales que conforman la propuesta de enseñanza de cada asignatura son: materiales de estudio; texto digital interactivo (*offline* en CD ROM, u *online* en la Plataforma virtual), donde se presenta, de modo organizado, el acceso a las unidades del programa, con sus respectivos contenidos y actividades para el estudio; bibliografía obligatoria y complementaria; y clases satelitales, tutorías y canales de comunicación.

La UBP ha organizado sus materiales de estudio en forma de navegación hipertextual. Para que este proceso sea realizado correctamente, es necesario un diseño claro de la estructura hipertextual, y que es importante que el alumno conozca de antemano. Para ello, la UBP ha diseñado un curso de ambientación para los aspirantes a cursar bajo la modalidad a distancia, que tiene, entre sus objetivos, reconocer cada uno de los elementos que componen las asignaturas y descubrir el carácter personal y dinámico de la navegación, a fin de lograr un aprendizaje autónomo familiarizado con el soporte tecnológico.

El texto digital interactivo (CD ROM o, en su caso, el aula virtual de asignatura) presenta dos niveles de trabajo: menú asignatura y menú módulos. El “menú asignatura” permite ingresar en la visión

general del curso (presentación, macro objetivos, programa, mapa conceptual y agenda o cronograma). El segundo nivel, el “menú módulo”, muestra cada unidad con sus respectivos micro objetivos, contenidos, actividades, glosario y materiales de estudio. Estos materiales se dividen en básicos (obligatorios), y complementarios (optativos y de apoyo). Pueden ser libros, artículos de revistas o periódicos, videos, páginas web, ponencias, *papers*, ilustraciones, fallos, expedientes, etc.

Además de los materiales hipertextuales digitalizados, los alumnos deben trabajar con textos impresos, también de estudio obligatorio en la mayoría de las asignaturas. En el caso de la Carrera de Educación Física (licenciatura de grado a término), la dificultad de acceso a textos impresos que traten los temas de las asignaturas ha dado lugar a que los contenidistas de la UBP deban desarrollar los textos teóricos casi en su totalidad. Los CED cuentan con los textos obligatorios para préstamo domiciliario a los alumnos.

Una sección relevante del texto digital interactivo de la asignatura es la que presenta las actividades de estudio. El diseño de las actividades tiene como principal criterio reflexionar y transferir los conceptos estudiados a situaciones reales, ubicándolos en el rol profesional. De esta manera, se propone el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas como metodología en el planteo de actividades de aprendizaje. El aprendizaje basado en problemas organiza el currículum alrededor de situaciones problemáticas o casos, que permiten a los estudiantes aprender los contenidos de modo significativo, a la vez que los compromete y los hace responsables al emitir sus respuestas a los problemas planteados.

Las actividades resueltas por el alumno pueden ser enviadas a los tutores para su corrección, pero no son de entrega obligatoria. Sí son obligatorios los parciales que deben resolver a distancia y enviar para su corrección al tutor. Cabe advertir que la orientación profesionalizante de las actividades, en la propuesta a distancia, también debe estar acompañada de ejercicios y actividades orientadas a la sistematización de conocimiento teórico.

Una orientación pura en la línea profesionalizante puede dificultar exámenes parciales o finales con preguntas sobre contenidos conceptuales, ya sea porque se respete la línea didáctica en la evaluación de aprendizajes y las preguntas y consignas de evaluación sean isomórficas en términos de resolución de casos o problemas y, como consecuencia, derive en una merma de la profundización teórica, o ya sea porque, al introducir preguntas de tipo teóricas cuando no se han realizado preguntas de este tipo a lo largo de la cursada, el alumno se encuentra sorprendido por una exigencia cognitiva que no ha considerado.



Al observar el diseño de las asignaturas, encontramos un diseño en base a módulos y otro en el que no se recurre al uso de módulos. No queda claro qué valor o qué acepción se le da a “módulo”, en tanto componente de la propuesta a distancia.

En el caso de las clases satelitales, estas son clases preparadas y dictadas mensualmente por un tutor, emitidas desde la Estación Terrena de Capacitación Satelital, localizada en el campus de la UBP. Por su parte, los alumnos reciben la señal en aulas equipadas a lo largo del país (en los CED). Cada aula cuenta con chat, mensajería y teléfono para consultas al finalizar la clase. En la clase satelital, el tutor realiza una exposición en la que, esencialmente, integra los diferentes contenidos de los módulos correspondientes a esa etapa.

La clase satelital se planifica como una “instancia de interacción mensual”; sin embargo, más allá de las consultas posibilitadas en los momentos de corte de la clase, son clases predominantemente expositivas, razón por la cual consideramos que su utilización debe ser enmarcada entre los materiales de estudio, antes que considerarlas un espacio de tutoría o una forma de interacción docente-alumno.

De hecho, la UBP cuenta con un reservorio de clases videograbadas (emitidas como clases satelitales), que se ponen a disposición de los alumnos para su visionado de modo asincrónico. En un principio, se ofrecieron a través del servidor; pero el volumen de tráfico que produjo la demanda de los CED llevó a preparar el envío de un disco rígido a cada Centro con una videoteca completa de clases digitales. La experiencia de ofrecer videograbaciones puede ser la oportunidad de trabajar en la producción de material audiovisual de mayor riqueza que el material televisivo con formato cabeza parlante, propuesta en la que termina convirtiéndose la clase, al no ser utilizada en tiempo real por los alumnos.

#### **3.1.1.5 Evaluación de materiales didácticos:**

En tanto que la UBP sostiene que la evaluación es un componente más del modelo de Educación a Distancia, sería conveniente sistematizar la evaluación de materiales didácticos y medios de comunicación utilizados por la UBP. Si bien se implementan encuestas a los alumnos de Educación a Distancia a través de la Plataforma, luego de los exámenes finales y antes de la inscripción al siguiente cuatrimestre, no se observa un área específica dedicada a las tareas de evaluación.

#### **3.1.1.6 Tutorías y canales de comunicación:**

La UBP ofrece a los alumnos dos tipos de tutorías. A los alumnos ingresantes de ambas modalidades, se les ofrece una tutoría de orientación en los estudios que los acompaña en el transcurso del primer año en su proceso de integración a la vida universitaria (sistema de Tutores Guía iniciado en el año

2008). Por otro lado, los alumnos a distancia cuentan con las tutorías de cada asignatura. Estas últimas son entendidas como instancias de asesoramiento, consulta, orientación, guía y evaluación.

Los profesores tutores cumplen el horario de “asistencia tutorial” en un espacio equipado para el desempeño del rol: un *box* con computadora conectada a internet, con acceso a la Plataforma, y con teléfono para atención personal a los alumnos, con carpetas para imprimir y archivar los mensajes y/o trabajos de los alumnos. Además de la comunicación mediatizada con el tutor, se ofrece la posibilidad de asistir una vez al mes a tutorías presenciales en la ciudad de Córdoba.

Los medios de comunicación son a través de la Plataforma MiUBP (mensajería tutor-alumno, chats y foros); teléfono y fax (con una línea 0810, donde todas las llamadas realizadas desde cualquier punto del país tienen el valor de una llamada local y líneas rotativas); y el correo postal. La UBP considera que la comunicación tutor-alumno es el eje central de la propuesta y, de acuerdo al documento “Modelo de Educación a Distancia”, se valoran los espacios de interacción, considerando que compartir visiones, dudas y expectativas con otros se convierte en un hecho posibilitador de nuevas construcciones y miradas en torno a diversas temáticas.

En el marco de los cambios tecnológicos del sistema de Educación a Distancia, en donde la mayor carga de trabajo está puesta en la revisión y actualización de los contenidos de las asignaturas y en migrar la información de los CDs a la Plataforma, cabe aún potenciar las posibilidades educativas de la Plataforma virtual. En este sentido, sería propicio aprovechar las nuevas tecnologías disponibles en la Plataforma para estimular la comunicación entre pares (a través de actividades de estudio grupales virtuales), que den lugar a experiencias de aprendizaje colaborativo.

En síntesis, el modelo presenta formas sistematizadas de trabajo, con criterios explícitos para los contenidistas, con la función de ofrecer materiales actualizados y con claridad sobre procedimientos y tareas acordes a las necesidades de los alumnos, siendo TUPAC una herramienta desarrollada por la propia institución, y que reúne todas las funciones administrativas y de gestión con una Plataforma de *e-learning*.

Por otra parte, sería deseable la evaluación sistemática de los materiales de enseñanza, definiendo el término “módulo” en el marco de la propuesta; revisando articulaciones entre tipo de actividades de estudio y consignas de evaluación en parciales y finales; como así también analizar las funciones educativas otorgadas a la clase satelital, e indagar sobre su aprovechamiento por parte de los estudiantes. Finalmente, sería propicio aprovechar las nuevas tecnologías disponibles en la Plataforma para estimular la comunicación entre pares (a través de actividades de estudio grupales virtuales), que den lugar a experiencias de aprendizaje colaborativo.

### **3.1.1.7 Los Centros de Educación a Distancia (CED)**

Para brindar contención y soporte tecnológico a los alumnos de todo el país, la UBP ha realizado alianzas con instituciones privadas zonales, a las cuales se las denomina como CED. Estos nodos conforman una red de Educación a Distancia denominada Comunidad Digital. Es decir, la UBP contrata servicios de terceros para apoyar la gestión de la modalidad en localidades remotas de su sede central, con el objetivo de facilitar el acceso a las tecnologías y recursos, siendo, al mismo tiempo, un canal administrativo para la realización de trámites y para la toma de exámenes presenciales.

Entre las funciones de los CED, se encuentran: a) brindar el soporte tecnológico a los alumnos a distancia, provenientes del área geográfica donde se encuentre ubicado el CED; b) facilitar, sin costo alguno, el uso de tecnología informática, electrónica y de comunicaciones; c) brindar la posibilidad de realizar consultas bibliográficas; d) funcionar como un espacio de interacción académica, cultural y social; e) facilitar la recepción de conferencias, clases y tutorías a través de la conexión satelital; f) permitir la recepción de exámenes que solo podrán ser administrados por profesores de la UBP; y g) facilitar el acceso a bibliotecas digitales y otros servicios en línea, en áreas disciplinarias correspondientes a las carreras que se ofrecen a distancia.

En la visita realizada a dos CED (Río Tercero en la provincia de Córdoba, y Mar del Plata en la provincia de Buenos Aires), se verificó que los servicios que prestan se corresponden con las funciones que les son asignadas: clases satelitales en vivo, clases satelitales en diferido, grabación de clases en VHS o en CD, tutorías telefónicas, servicio de fax, PCs con conexión a internet, biblioteca, consulta de libros en el CED, préstamo de libros, biblioteca digital, servicios de impresión y de fotocopias. Los espacios físicos son adecuados a las actividades que se proponen, y los alumnos cuentan con los equipos de comunicación y recursos bibliográficos necesarios para el estudio. Cada carrera cuenta con una estantería para la bibliografía obligatoria de sus asignaturas.

En el CED de Río Tercero, que inició su actividad en el año 2004, el primer egreso (carrera de Abogacía) ocurrió en el año 2008. Desde entonces a la fecha, se han graduado, aproximadamente, 20 martilleros, 10 abogados, 20 contadores, y la carrera que les sigue es Turismo. Los entrevistados valorizan positivamente el espacio, tanto por la apoyatura tecnológica y bibliográfica, como así también por constituirse en un ámbito de pertenencia, y en el cual se tejen vínculos entre los compañeros, que estimulan el estudio y facilitan incluso la inserción laboral, coincidiendo en que una función importante de los coordinadores del CED es promover estos vínculos.

Asimismo, valorizan las pasantías que ofrece la UBP a los alumnos de la modalidad a distancia, y que el vínculo establecido con los docentes tutores habilita a realizar consultas profesionales después de la graduación. El responsable del CED explica que los trabajos prácticos y las prácticas profesionalizantes son supervisados por los tutores. A su vez, menciona las dificultades que hay para abrir nuevas pasantías, debido a cambios legislativos al respecto, ajenos a la UBP.

En la actualidad, esta red cuenta con 84 centros, y los acuerdos firmados aseguran que el alumnado puede trasladarse de una localidad a otra, y hacer uso de los servicios del CED que le resulte más cercano. La actividad de estos centros se regula por contratos de prestación de servicios con la empresa Comunidad Digital, la cual cuenta con una red de CED adecuados a las exigencias de la UBP, y distribuidos en todo el país. Comunidad Digital se define a sí misma como una red de difusión, comercialización y contención de alumnos que estudian a distancia, tanto en zonas urbanas como rurales. En la web de Comunidad Digital, se explica que los CED son franquicias. Entre los acuerdos comerciales, se prevé también un porcentaje de premio por la retención de los alumnos.

De acuerdo al Informe de Autoevaluación, tanto el soporte tecnológico y estructural de los CED como el asesoramiento y contención que se brinda en ellos, condiciona y mejora la calidad educativa del servicio, motivo por el cual los CED son continuamente evaluados por la UBP, incluyéndose consultas sobre su funcionamiento en las encuestas que periódicamente se administran a los alumnos. Por su parte, en el acuerdo específico de prestación de servicios firmado por la UBP con Comunidad Digital, en 2009, se consigna que esta última podrá realizar, a pedido de la UBP, un sondeo anual de evolución y desempeño de la red en su conjunto.

En tanto estos acuerdos específicos se firman anualmente, se sugiere incorporar, en próximas oportunidades, la obligación de informes de gestión anuales de cada CED a partir de un formulario consensuado entre Comunidad Digital y la Comisión de Evaluación Institucional de la UBP, como así también, se sugiere considerar la posibilidad de una evaluación externa a la órbita de influencia de Comunidad Digital, con el objetivo de verificar la calidad del servicio prestado por la red.

A través de los CED, se genera una suerte de pertenencia institucional, donde los vínculos que establece el estudiante con pares y con el personal del CED son relevantes, tanto para sus estudios como para su integración en la comunidad local. Si bien se prevé aplicar ISO 9000 a los CED, se sugiere involucrar una evaluación externa a Comunidad Digital y a la UBP, que permita comprender las experiencias de los alumnos y de los responsables de los CED, a fin de generar propuestas de mejoramiento.

### **3.1.1.8 Evaluación de los alumnos en la modalidad a distancia:**

#### **a) Instancias de evaluación obligatorias:**

Los alumnos son evaluados a través de exámenes parciales a distancia y un examen final presencial. Estas instancias son obligatorias. Los parciales son actividades de evaluación obligatorias para regularizar la asignatura. Se busca que las evaluaciones sean instancias favorecedoras de la integración de contenidos de los módulos, y que permitan resignificar conceptos y temas, a través de la resolución de actividades teóricas y/o de transferencia a casos o situaciones problemáticas.

Para presentarse al examen final presencial, los alumnos deben, previamente, enviar la entrega obligatoria de dos parciales. Las actividades de estudio de los módulos son de envío optativo para su corrección; pero para el estudiante son una oportunidad importante para conocer las correcciones, devoluciones y orientaciones de los tutores.

Los tutores afirman que, en la UBP, la modalidad de Educación a Distancia es más flexible que la modalidad presencial, en cuanto a la exigencia de fechas de entrega de trabajos y parciales, ya que el único requisito es que los entreguen antes de la primera fecha del examen final. Según los entrevistados, esto conduce a una suerte de “sobrecarga de corrección”, que dificulta la tarea del tutor.

Esta flexibilidad organizativa se fundamenta en la búsqueda de un modelo de estudio en el que el alumno adulto pueda organizar sus tiempos acordes a sus posibilidades laborales, familiares, etc., y, si bien es una propuesta deseable, se puede convertir en un obstáculo cuando la cantidad de tutores disponibles no logra dar respuesta a la demanda de los alumnos. Según los tutores, esta situación varía según las carreras.

El examen final presencial y obligatorio se toma a través de un sistema de “exámenes itinerantes”. Docentes de la universidad viajan a diferentes puntos del país para que los alumnos puedan rendir en su propia localidad o en una cercana. Estos exámenes presenciales se toman en los CED, donde se apoya administrativamente el trabajo de los docentes. La observación realizada en el CED de Mar del Plata permitió ver, en la toma de exámenes, un procedimiento claro y correctamente implementado.

#### **b) Rendimiento de los estudiantes de Educación a Distancia:**

En la reunión mantenida con docentes tutores de diversas carreras en las oficinas de la UBP de la calle Lima de la ciudad de Córdoba, hubo acuerdo que, en general, hay consistencia entre el rendimiento de los parciales enviados por los alumnos, y el de los exámenes finales presenciales.

Sin embargo, se observa mayor proporción de aplazos en la modalidad a distancia y de mejores calificaciones en la presencial. Esta diferencia es constante, marcando una tendencia que daría cuenta de mayores dificultades de aprobación en la modalidad a distancia.

En el estudio de estas diferencias, una de las variables a considerar es la relación numérica docente/alumno. Según se informa en la web institucional, cada asignatura tiene asignado un profesor diferente, que recibe las consultas de 30 o 40 alumnos como máximo.

La proporción docente/alumno en ambas modalidades muestra una amplia diferencia. En presencial, la proporción oscila entre 3 y 6 alumnos por docente. En distancia, encontramos, de modo general, mayor cantidad de alumnos por docente. Aspecto que consideramos positivo; pero no al extremo del caso de la carrera de Martillero y Corredor Público, donde la proporción llega a casi 50 alumnos por tutor.

De lo expuesto en el presente capítulo, que se deriva de los documentos analizados y de las entrevistas realizadas durante las visitas a los CED, así como de las observaciones efectuadas, se concluye que la UBP ha realizado avances sustantivos en torno a su proyecto de constituirse como una universidad bimodal, y que ha enriquecido su experiencia en la modalidad a distancia con sentido profesional.

### **3.1.1.9 Síntesis:**

Tal como se observaba en la evaluación externa del año 2000, la Educación a Distancia en la UBP goza de un amplio apoyo político y financiero, y tiene a su disposición equipamiento tecnológico de última generación. La citada evaluación, sobre la implementación de la modalidad de Educación a Distancia, indicó la necesidad de mejoras en torno al desarrollo organizativo y académico de la bimodalidad, y la necesidad de un modelo de Educación a Distancia explícito que orientara la acción, observándose, en el presente, algunos cambios importantes que muestran la consolidación de la misma como proyecto institucional.

Entre los cambios considerados de mayor impacto, se encuentran el desarrollo de la bimodalidad a través de la reorganización de la estructura organizativa de la UBP y nuevas normativas para la articulación de ambas modalidades; la sistematización de la organización de la capacitación a expertos en contenidos, tutores y alumnos en las características específicas de la modalidad; la institucionalización de las exigencias y el marco legal para el buen funcionamiento de los espacios o sedes distantes denominados Centros de Educación a Distancia (CED); y, finalmente, a partir del año 2009, la actualización tecnológica dada por una nueva Plataforma virtual, abriendo este conjunto de

cambios posibilidades para el desarrollo de las propuestas pedagógicas y comunicacionales de la modalidad.

El Estatuto vigente (ver resoluciones en Anexo II) formaliza el proyecto institucional de la bimodalidad, al definir una estructura institucional y un modo de funcionamiento bimodal, donde la educación presencial y la Educación a Distancia son alternativas válidas para el cursado de los estudios. En su PDI 2010-2015, la UBP fija algunos objetivos estratégicos en relación a la Educación a Distancia que se consideran pertinentes, porque, por un lado, la propia institución detecta aspectos a superar, y, por el otro, su cumplimiento conllevará al mejoramiento y consolidación de la modalidad.

### **3.1.2 Recomendaciones de la CONEAU (2009) expresadas en el Informe de Evaluación Externa referidas a la Educación a Distancia**

Como consecuencia del Informe de Evaluación Externa elaborado por la CONEAU (2009), surgen una serie de recomendaciones que la UBP debe considerar para adecuarse a los cánones de esta institución evaluadora. Al respecto, y teniendo presente el perfil de competencias del tutor y su implicancia en el proceso de educación, se pueden evidenciar las siguientes recomendaciones:

1. Analizar el rendimiento de los alumnos, e identificar las variables que inciden sobre el alto nivel de aplazos en la modalidad a distancia.
2. Contar con un área específica que asuma la evaluación sistemática de los materiales y medios de comunicación y enseñanza.
3. Estimular la comunicación entre pares y dar lugar a experiencias de aprendizaje colaborativo, a través del uso de las nuevas tecnologías disponibles en la Plataforma.
4. Procurar una adecuada relación tutor/alumnos, de modo de garantizar no solo el seguimiento tutorial, sino también los procesos de evaluación en tiempo y forma.
5. Evaluar y actualizar periódicamente los contenidos de la web.

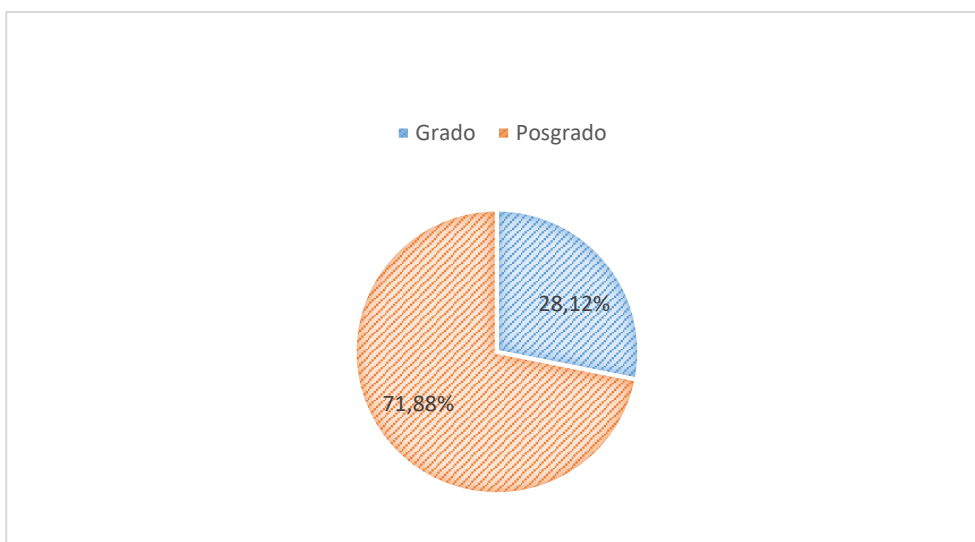
## 3.2 Estudio descriptivo del sistema tutorial en el modelo bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP

### 3.2.1 Los tutores del sistema bimodal

#### 3.2.1.1 Formación académica general de los tutores

Se define el perfil de competencias del tutor teniendo presente lo planteado por Urdaneta (2008), que expresa que es la combinación de estrategias, actividades y recursos que actúan como mediadores entre un curso y los estudiantes, con el objeto de incrementar la comprensión de los materiales didácticos disponibles dentro del entorno virtual de aprendizaje, y, en consecuencia, su rendimiento académico en el contexto de la Educación a Distancia. Es por ello que procedemos a contrastar la teoría recabada en el estado del arte con los datos obtenidos de las encuestas (ver Anexo III) efectuadas a los tutores y tutores guía de la UBP.

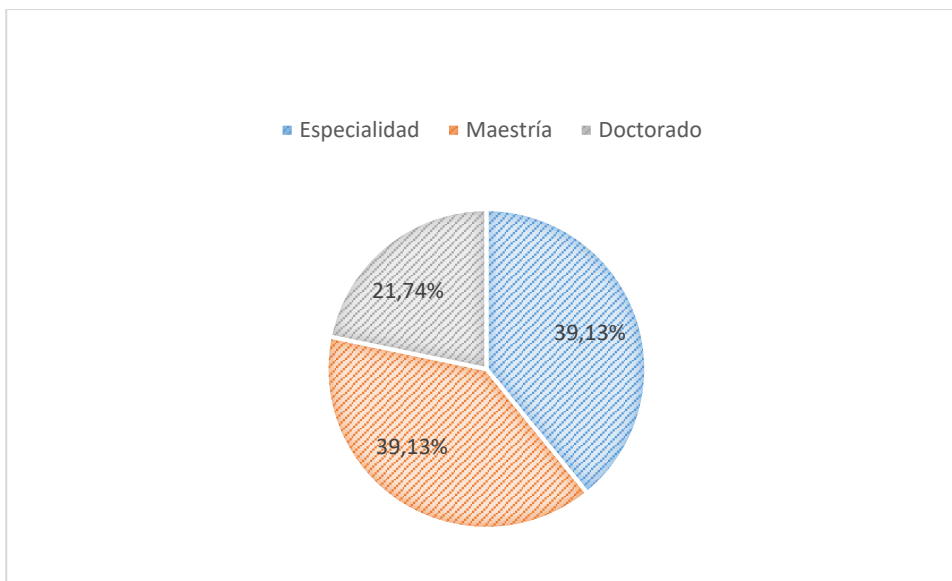
La Fig. 2 muestra la formación académica general de los tutores del sistema bimodal de la UBP. Del análisis, surge que el cuerpo docente tiene más de un setenta por ciento (71,88%) con formación de posgrado. Lo que sugiere que las competencias académicas y pedagógicas para el dictado de las asignaturas, en general, tienden a sostener, en principio, la calidad académica de la carrera de Abogacía de la UBP.



**Fig. 2:** Formación académica general de los tutores del sistema bimodal de la UBP



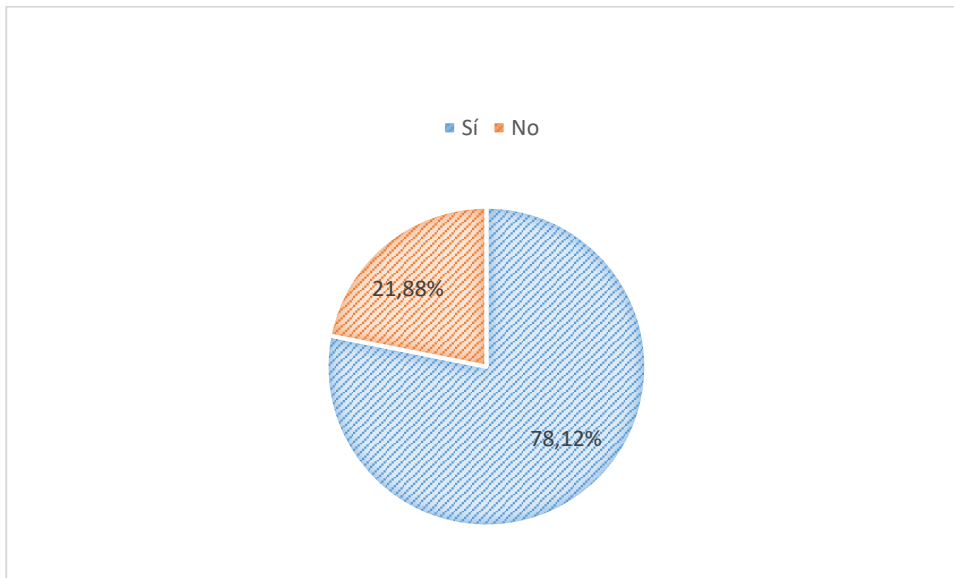
En tal sentido, es importante destacar que, dentro de los tutores del sistema bimodal que poseen título de posgrado, tienen formación tanto especialista, como de maestría y de doctorado en porcentajes semejantes (Fig. 3). Esto tiene un impacto académico relevante, puesto que se garantiza la actualización disciplinar, incidiendo no solo en el discurso sino en la actualización del diseño de los contenidos curriculares. Correspondiéndose, así, a lo que plantean Céspedes *et al* (2010) en cuanto a las competencias de liderazgo académico, vale decir, el tutor requiere desarrollar su función dando la imagen al estudiante de la excelencia académica sobre la base del conocimiento que exporta en el cumplimiento de su rol.



**Fig. 3:** Formación académica específica de los tutores que poseen posgrado del sistema bimodal de la UBP

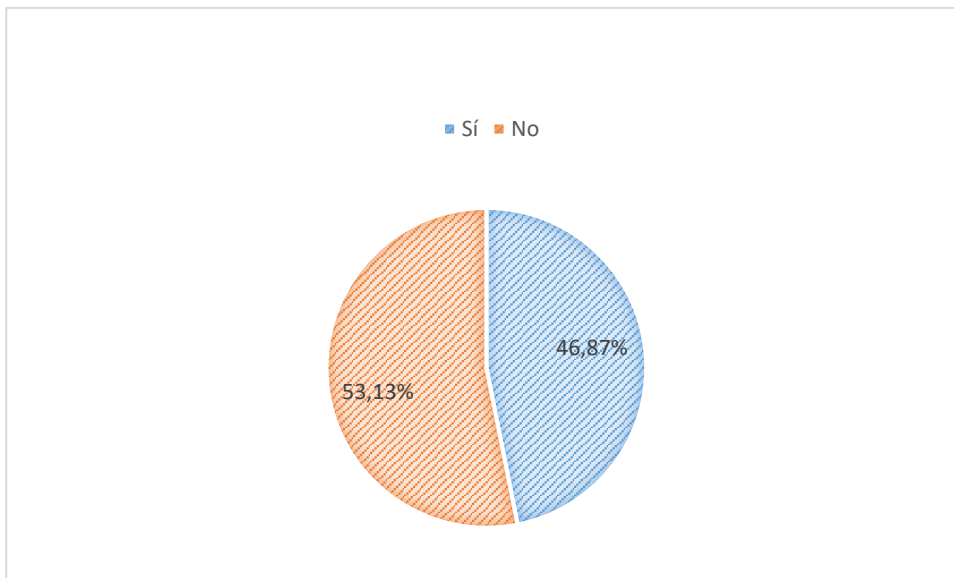
### 3.2.1.2 Formación académica específica en el sistema bimodal a distancia

En relación a la capacitación específica en cursos de formación a distancia de los docentes de la UBP en el sistema bimodal dictados por la misma universidad (Fig. 4), los tutores, en su mayoría (78,12%), han recibido capacitación en el uso de las herramientas pedagógico-didácticas en el dictado de las clases virtuales y en el manejo de la propuesta a distancia. La propuesta de manejo es, obviamente, distinta al del sistema presencial, por requerir competencias naturalmente específicas de la Educación a Distancia.



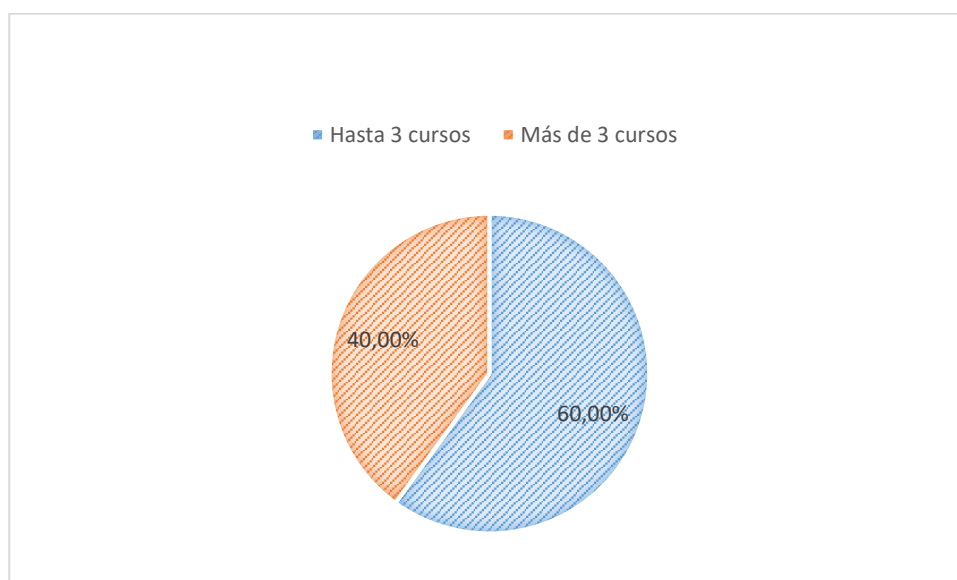
**Fig. 4:** Cursos de capacitación en el sistema bimodal tomados por los tutores dentro de la UBP

Un menor porcentaje de docentes se han capacitado en otras instituciones. Al respecto, cabe señalar que la Secretaría de Formación Continua de la UBP ofrece cursos de manera sistemática. Cuando se les preguntó a los tutores si tomaron cursos de formación a distancia fuera de la UBP, el 46,87% han recibido formación específica en otras instituciones educativas (Fig. 5).



**Fig. 5:** Cursos de capacitación en el sistema bimodal tomados por los tutores fuera de la UBP

Asimismo, se evaluó cuántos cursos tomaron los tutores en Educación a Distancia fuera de la UBP, lo que permite conocer su grado de compromiso pedagógico-tecnológico según García Aretio *et al* (2007), y que impacta de lleno en el cumplimiento de su labor y en el desempeño curricular de sus alumnos (Fig. 6).



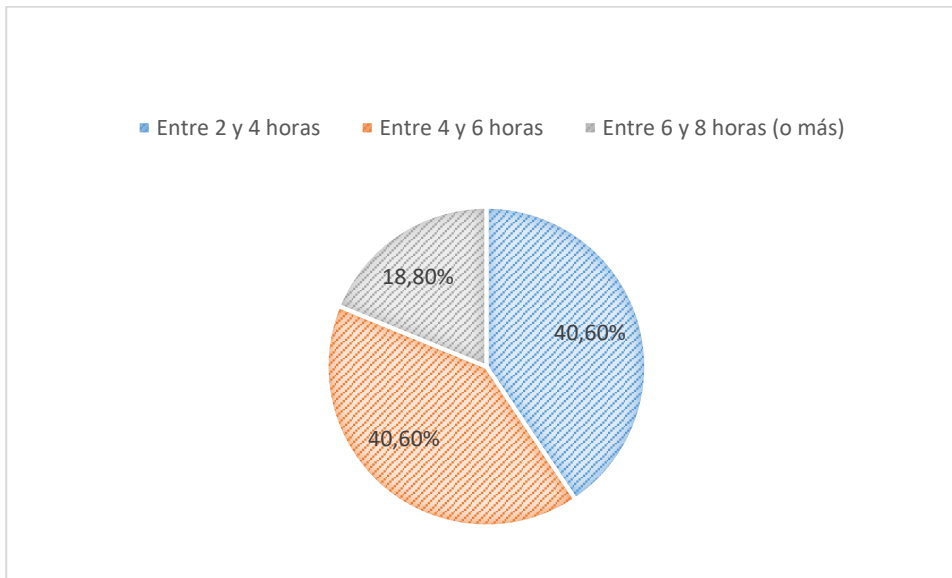
**Fig. 6:** Cantidad de cursos que tomaron los tutores en el sistema bimodal fuera de la UBP

De esta forma, se confirma que la mayoría de los tutores han realizado entre tres o más cursos vinculados al sistema de Educación a Distancia. Estos datos son relevantes en términos de la mejor calidad del sistema bimodal de la UBP, ya que, en función de lo planteado por Céspedes *et al* (2010) y en términos de las competencias óptimas planteadas por el estado del arte, los tutores de la UBP cuentan, efectivamente, con competencias tecnológicas, pedagógicas y de liderazgo académico.

### 3.2.1.3 Carga horaria en la modalidad a distancia

Con respecto a la carga horaria de los tutores, poder cuantificarla en horas permite deducir indirectamente el grado de compromiso que tienen los mismos para con la institución. García Aretio (1999), citado por Fernández (2014), define al tutor como aquel profesor orientador del alumno que da respuesta por correo a las dudas presentadas por este, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios, e incluso mantiene contactos presenciales con él. Ya que, en el desarrollo de la función y rol tutorial, el educador debe tener un compromiso total con la labor que desempeña, a punto tal que se requiere una compenetración con el sistema de Educación a Distancia.

De los datos procesados, se desprende que los tutores que tienen entre 4 y 6 horas y aquellos que tienen entre 6 y más horas se corresponde al 59,40% del cuerpo docente (Fig. 7). Esta información se complementa lógicamente con el siguiente punto, es decir, el tiempo de realización de las tutorías, lo que nos permite obtener una imagen más clara de su grado de compromiso con el sistema bimodal.

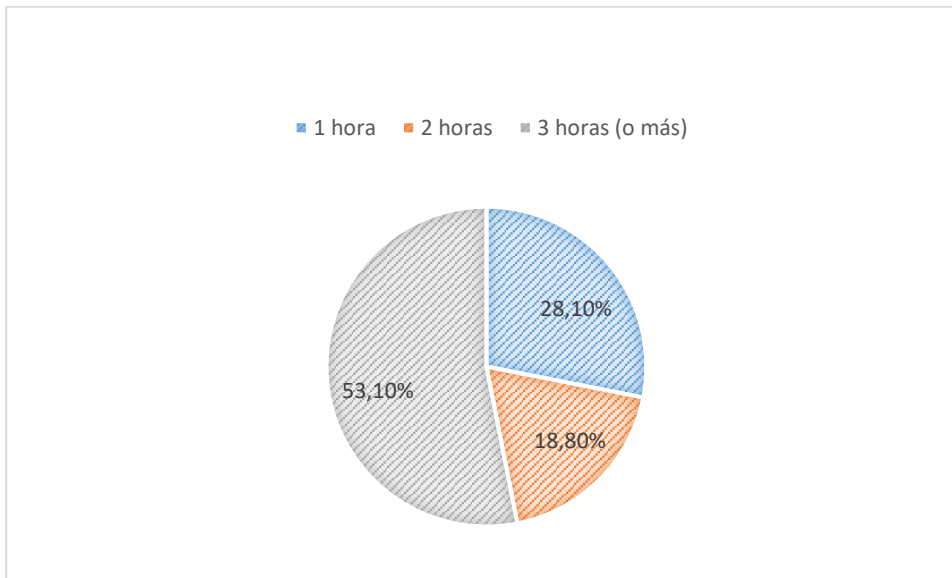


**Fig. 7:** Carga horaria de los tutores en el sistema bimodal de la UBP

### 3.2.1.4 Tiempo de realización de las tutorías

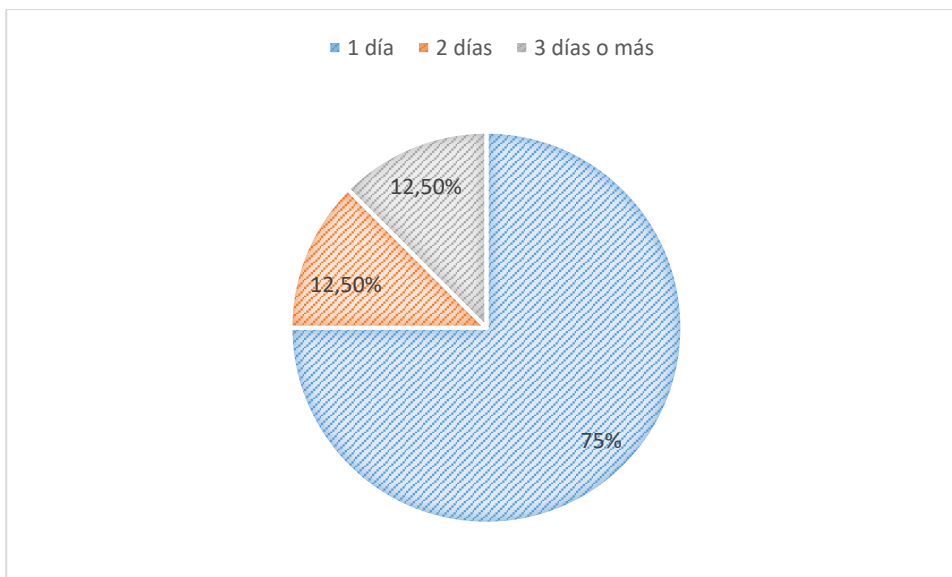
Tal como se observa en la Fig. 8, comprobamos que hay un 71,90% de tutores que, más allá de su carga horaria en la UBP, insumen dos horas diarias o más de su tiempo extraprogramático para poder atender las necesidades de sus alumnos, ya sea corrección de exámenes, responder emails o, simplemente, hacer trabajo de contención. Al respecto, y tal como lo expresa Fernández (2014), se puede considerar a la función tutorial como uno de los pilares sobre los que se consolida la Educación a Distancia, en donde el tutor es el encargado de orientar, motivar, guiar, y, por sobre todo, contener al estudiante.

Cabe destacar que, desde la Gestión Administrativa de la UBP, se realizan controles a los tutores respecto de los tiempos de respuesta tanto de consultas como de correcciones, las que deben ser respondidas en un plazo no mayor a las 48 horas de recibidas (ver resoluciones en Anexo II).



**Fig. 8:** Tiempo extraprogramático diario que los tutores le dedican al sistema bimodal de la UBP

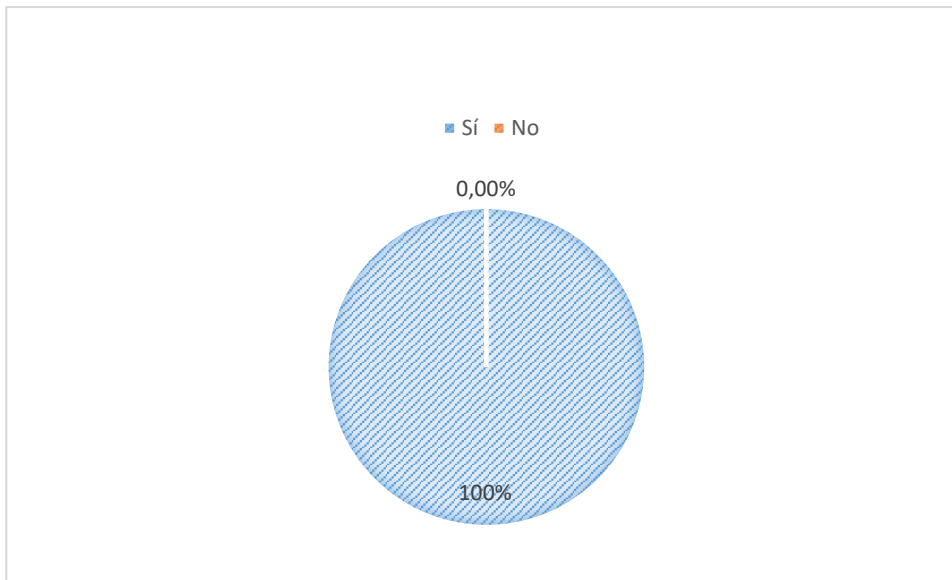
Del mismo modo, se evaluó el tiempo promedio en días que les insume a los tutores la corrección de exámenes (Fig. 9). La mayoría (75%) corrige las evaluaciones en el día que las reciben. Por lo que, del análisis precedente, surge que, en general, existe una atención sistemática y continua a los alumnos por parte de los docentes, y por parte de la Gestión Administrativa (ver resoluciones en Anexo II), lo que se constituye en una fortaleza del sistema bimodal de Educación a Distancia de la UBP.



**Fig. 9:** Tiempo promedio en días que les lleva a los tutores la corrección de exámenes

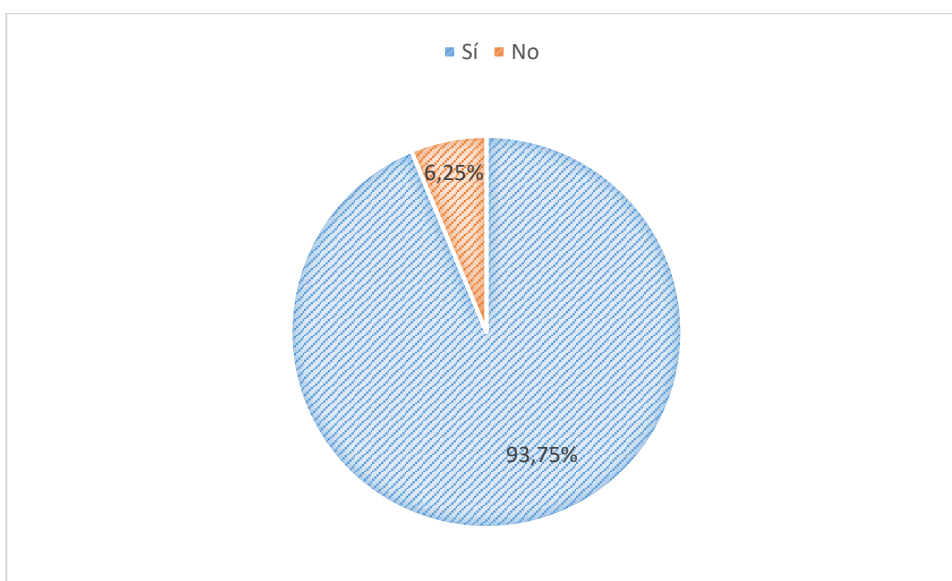
### 3.2.1.5 Compromiso con el sistema bimodal a distancia

Más allá del tiempo cuantificado en horas que los tutores le dedican a su labor, se quiso conocer también el grado de compromiso que tienen para con la institución y sus alumnos en su función y rol tutorial. A juzgar por los resultados en la Fig. 10 (100%), todos tienen sentido de pertenencia con respecto al sistema bimodal de la UBP, lo cual demuestra que hay un acompañamiento efectivo por parte de sus colegas, superiores y de la institución en su conjunto.



**Fig. 10:** Sentido de pertenencia de los tutores al sistema bimodal de la UBP

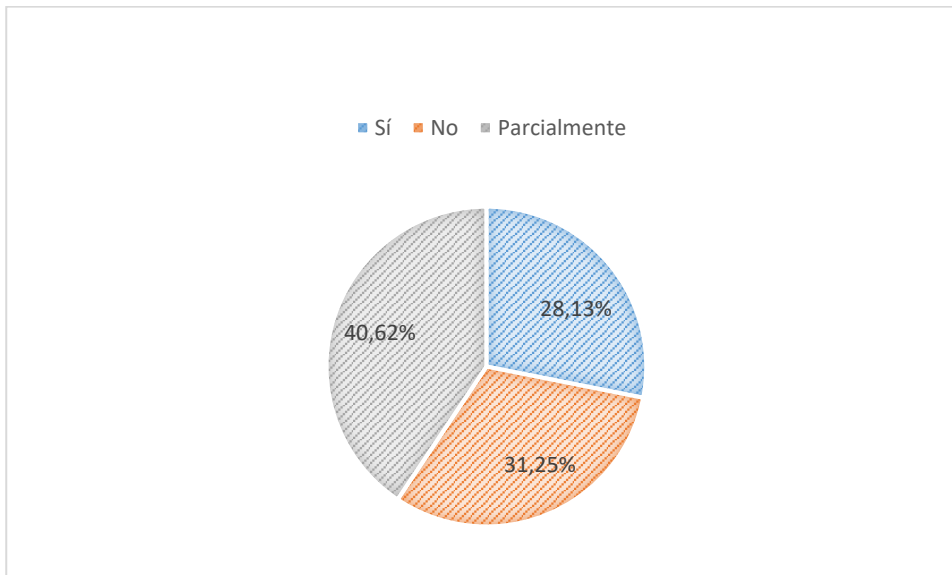
Este sentido de pertenencia es tal que, cuando se les preguntó (Fig. 11) si les dedicarían más tiempo a las tutorías, la mayoría (93,75%) dijo que sí. En el reducido caso de los que dijeron que no, adujeron superposición horaria con otras actividades y que, por tal motivo, respondieron negativamente.



**Fig. 11:** Posibilidad de que los tutores le dediquen más tiempo al sistema bimodal de la UBP

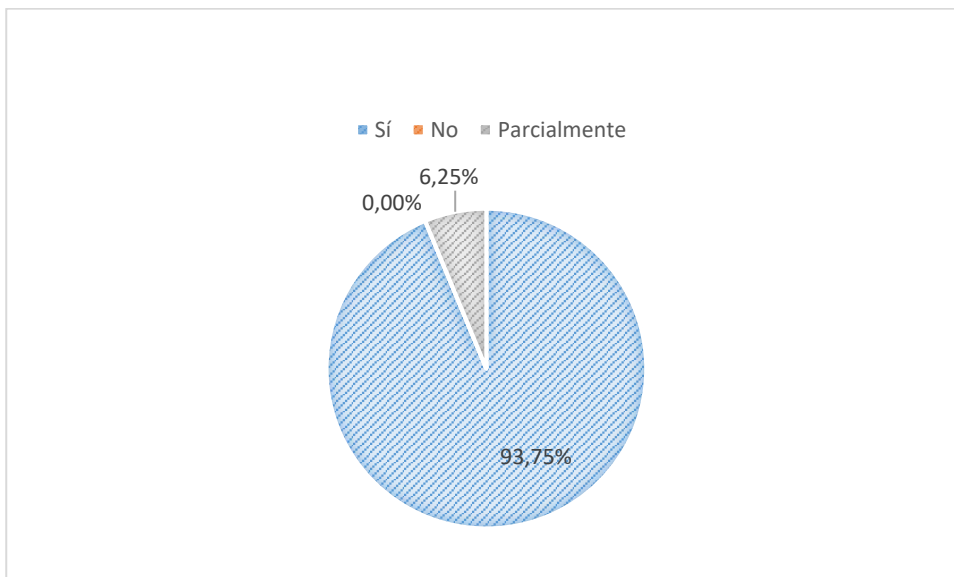
También se les preguntó con respecto al compromiso que tienen con sus alumnos en su función y rol tutorial. Las cuales se definen, según Padula Perkins (2002), como la relación orientadora del profesor-tutor para con sus educandos sobre la comprensión de los contenidos, la interpretación de las consignas operacionales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y, en general, para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda.

A causa de ello, en primera instancia, se evaluó si los tutores consideraban satisfactorio el desempeño académico por parte de sus alumnos en Educación a Distancia. Por los resultados (Fig. 12), se observa que el 71,87% no considera satisfactorio el desempeño de sus alumnos, o lo es parcialmente, según su visión particular. Será objeto de estudios posteriores poder determinar las causas que llevan a que el desempeño académico de los alumnos no siempre se ajuste a las expectativas que tienen los tutores, y cómo poder disminuir esa brecha en beneficio de los estudiantes de la modalidad.



**Fig. 12:** Aprobación del desempeño académico de los alumnos del sistema bimodal según los tutores de la UBP

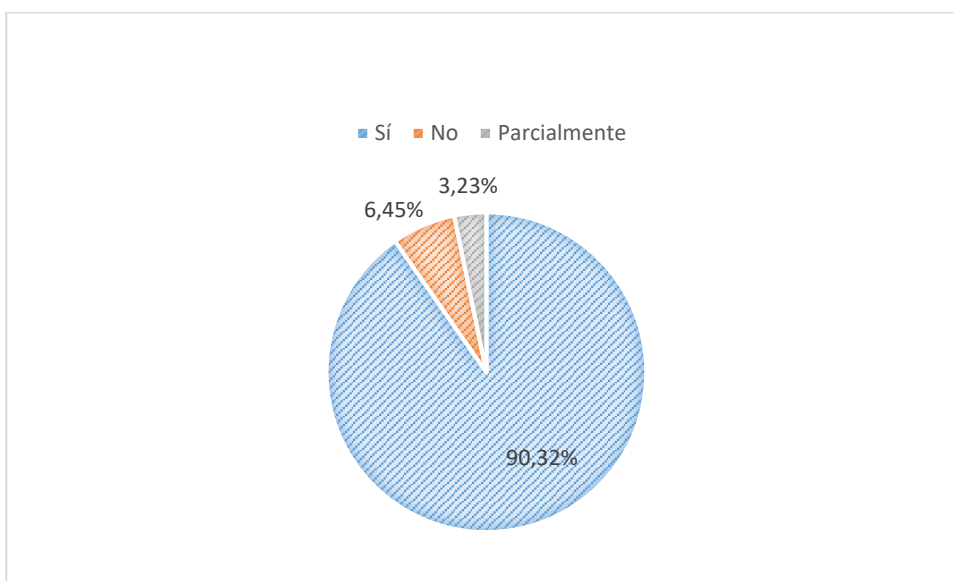
Partiendo de ese análisis, se evaluó (Fig. 13), entonces, si, como tutores, estimulaban a sus estudiantes a que realicen las actividades planteadas en sus respectivas materias. De los datos, se desprende que la mayoría (93,75%) sí lo hacen. Cumpliendo positivamente con el rol de guiar, acompañar, y, sobre todo, contener al alumno, tal como lo expresa Fernández (2014).



**Fig. 13:** Estímulo por parte de los tutores a los alumnos del sistema bimodal a que realicen las actividades de la materia

### 3.2.1.6 Acompañamiento de la Gestión Administrativa

Asimismo, cuando se les preguntó a los tutores del sistema bimodal si el acompañamiento de la Gestión Administrativa era el adecuado (Fig. 14), la mayoría (90,32%) respondió afirmativamente, lo que redonda en beneficio del tutor en su función y rol tutorial, y en el efecto que esto posee fundamentalmente en sus alumnos. Puesto que la tutoría, siguiendo a Seoane Pardo & García-Peñalvo (2006), por encima de todo, consiste en la atención a personas determinadas. Es importante destacar que el factor humano es la garantía de calidad de la Educación a Distancia, reforzando, así, el concepto de calidad educativa que la UBP se empeña en ofrecer.

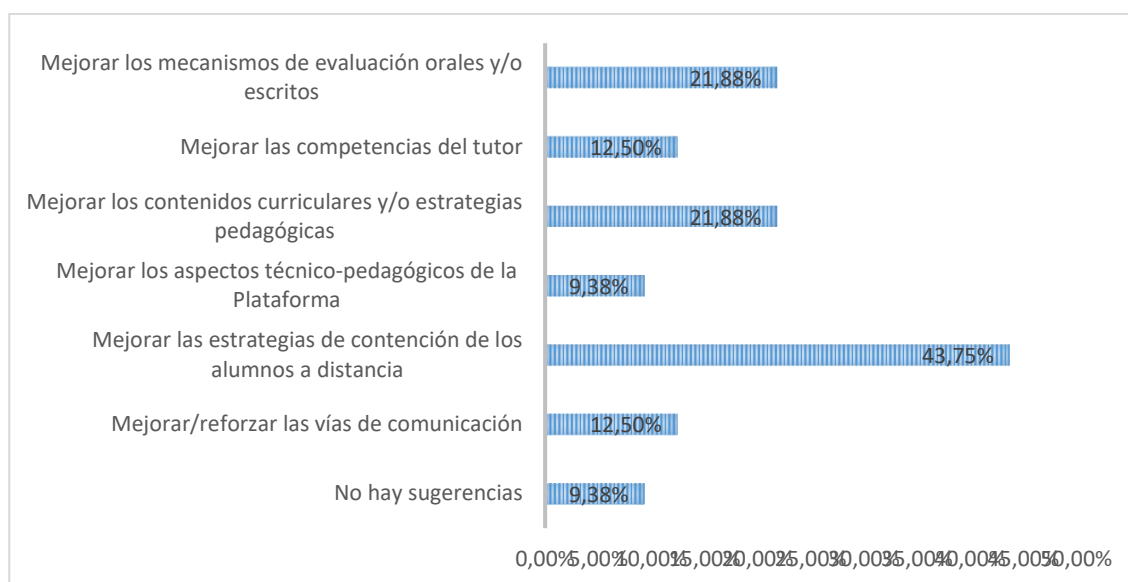


**Fig. 14:** Acompañamiento de la Gestión Administrativa de la UBP según los tutores



### 3.2.1.7 Observaciones por parte de los tutores para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema bimodal de la UBP

Por último, tal como se observa en la Fig. 15, se les preguntó a los tutores qué observaciones hacían a los efectos de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema bimodal de la UBP. Aquí se hace uso del esquema de las barras agrupadas, puesto que un mismo docente podía efectuar una o más observaciones. El indicador más recurrente fue el de Mejorar las estrategias de contención de los alumnos a distancia (43,75%), lo cual revela que la contención del alumno es fundamental en la Educación a Distancia, tal como lo expresa García Aretio (1999), citado por Fernández (2014), al definir al tutor como aquel profesor orientador del alumno que da respuesta por correo a las dudas presentadas por este, devuelve los trabajos corregidos, anima al estudiante para que no abandone los estudios, e incluso mantiene contactos presenciales con él.



**Fig. 15:** Observaciones por parte de los tutores para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema bimodal de la UBP

Le siguieron en importancia, Mejorar los mecanismos de evaluación orales y/o escritos y Mejorar los contenidos curriculares y/o estrategias pedagógicas (21,88%). Por una parte, los docentes enfatizan la importancia de los exámenes orales para los alumnos, puesto que fortalecen las habilidades como futuros abogados, y, por otra parte, destacan tanto la importancia de actualizar contenidos como a recurrir a estrategias pedagógicas más dinámicas, para involucrar más a los estudiantes y disminuir, así, la distancia virtual existente.

Esto último es de suma importancia, ya que permite abrir nuevas líneas de investigación para aquellos que deseen ahondar tanto en la actualización curricular como en la elaboración de estrategias pedagógicas más interactivas en los entornos virtuales, a los fines de aminorar tanto el alto nivel de aplazos como los casos puntuales de deserción, tal como planteaba el informe de la CONEAU (2009).

En menor grado, se señala Mejorar las competencias del tutor y Mejorar/reforzar las vías de comunicación (12,50%), lo que indica que, si bien hay aspectos a mejorar, no se detectan mayores inconvenientes que influyan de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, aparece el indicador Mejorar los aspectos técnico-pedagógicos de la Plataforma que, al igual que el indicador Sin inconvenientes (9,38%) tienen los mismos porcentajes, revelando, así, que, más allá de los ajustes del caso, por ejemplo, utilizar de una manera más eficiente el uso de las herramientas de la Plataforma virtual, no representa una debilidad del sistema de Educación a Distancia.

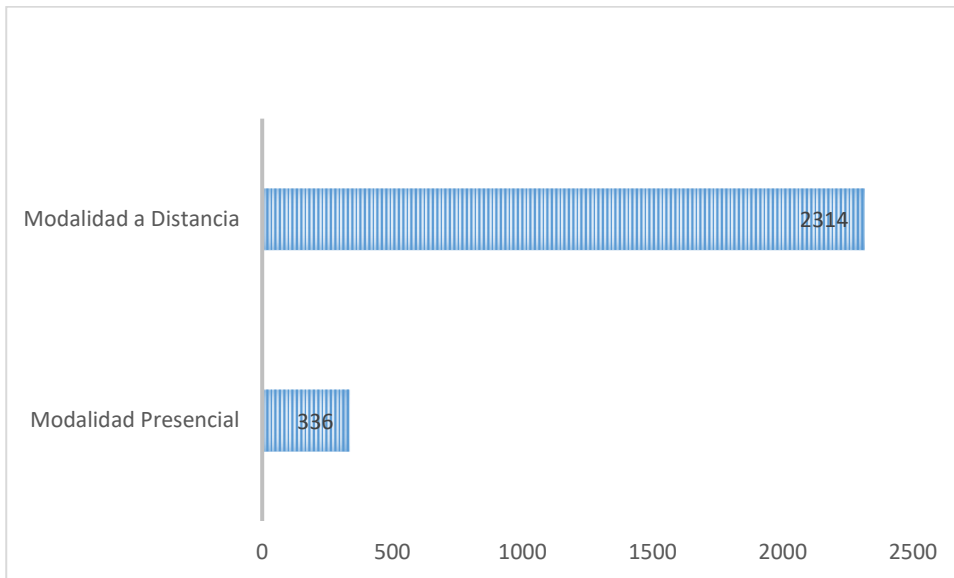
De esta forma, la contención del alumno a distancia, con sus respectivas estrategias, se constituye en el desafío a superar por parte del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP. Sin mencionar que aquí hay un trabajo de campo sin explotar para futuras investigaciones con el objeto de establecer cuáles serían las variables que inciden en esa falta de contención y cómo estas se podrían subsanar, a los fines de plantear propuestas superadoras en dicha área.

### **3.2.2 Los alumnos del sistema bimodal**

#### **3.2.2.1 Características demográficas generales del grupo**

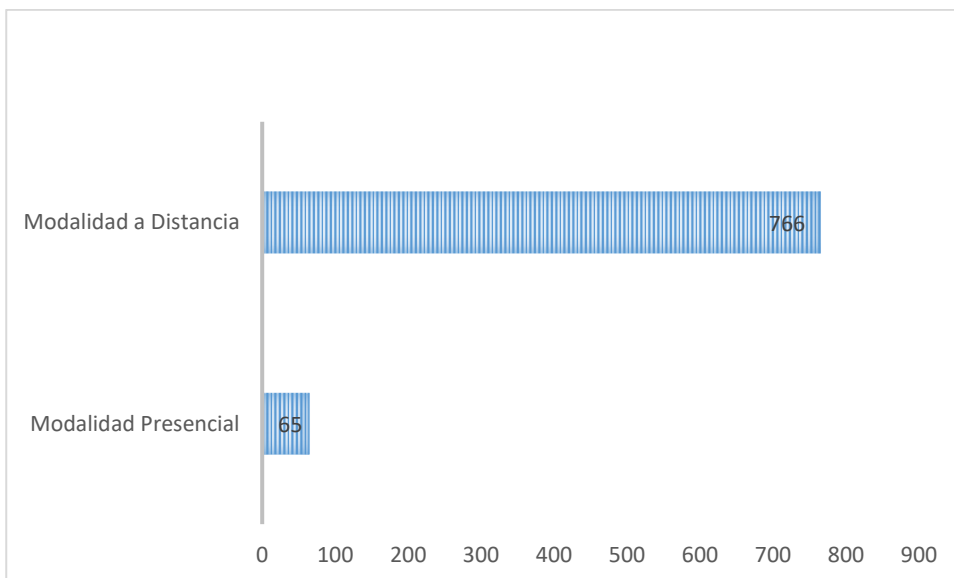
Siguiendo a Seoane Pardo & García-Peñalvo (2006), en el cumplimiento de su función y rol tutorial, el educador se debe necesariamente adaptar a una realidad significativa y crucial, que es la de la diversidad de estudiantes que integran el sistema de Educación a Distancia. Lo más común, en este sentido, es la existencia de una serie de diferencias entre el estudiantado, de las que podemos inferir las siguientes: edades, clases sociales, situaciones personales, conocimientos, etc. Esto es consecuencia de las bondades que tiene el sistema de Educación a Distancia, entre las que se destacan, entre otras, sus tiempos, auge tecnológico y costo financiero. Martínez (2009) señala la importancia de este factor, ya que el tutor tendrá un panorama general de los destinatarios del proceso formativo. Esto ayudará al desarrollo armonioso en el entorno virtual, y a visualizar los posibles inconvenientes que se puedan llegar a tener.

Tal como se observa en la Fig. 16, el éxito del sistema bimodal de enseñanza se refleja en la cantidad de alumnos que eligen estudiar a distancia (2.314), en relación a aquellos que se deciden por el sistema presencial (336). Sin profundizar demasiado en las causas subyacentes, ya que no es objeto de estudio del presente trabajo, se infiere que los que eligen la Educación a Distancia son aquellos que, por razones familiares, laborales y/o geográficas, optan por esta modalidad que se ajusta perfectamente a sus necesidades y conveniencias.



**Fig. 16:** Cantidad total de alumnos de la carrera de Abogacía de la UBP, año 2017

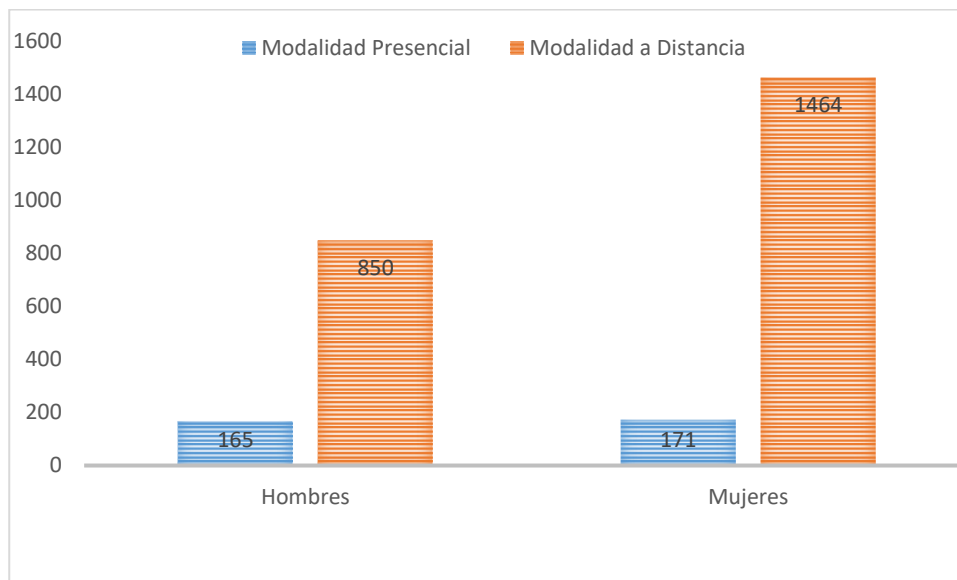
La Fig. 17, que muestra los ingresantes del año 2017, que son los datos a los que se pudo tener acceso, no hace sino corroborar que la mayoría de los estudiantes que se anotan en la modalidad a distancia lo hacen por la flexibilidad de estudios y de horarios, tornando, así, competitiva la propuesta de Educación a Distancia de la UBP, en relación a otras instituciones que ofrecen la misma carrera.



**Fig. 17:** Cantidad de alumnos ingresantes de la carrera de Abogacía de la UBP, año 2017

Cuando se analiza el género de los alumnos de la carrera de Abogacía de la UBP, se observa que, si bien hay paridad entre los alumnos del sistema presencial, tal como aparece en la Fig. 18, las diferencias se agigantan en el sistema bimodal a favor de las mujeres. No es objeto de esta tesis encontrar las causas de dicho contraste, lo que puede ser motivo para abrir nuevas líneas de

investigación al respecto; pero puede deberse al rol de las mujeres, tanto a nivel familiar como social, que las lleva a optar por un sistema académico más flexible, y que se ajusta a sus múltiples compromisos en pleno siglo XXI. Tal situación no puede pasar desapercibida para la UBP, por lo que debe orientar y/o reforzar sus estrategias en atraer y contener a ese importante segmento social.



**Fig. 18:** Alumnos por género, año 2017

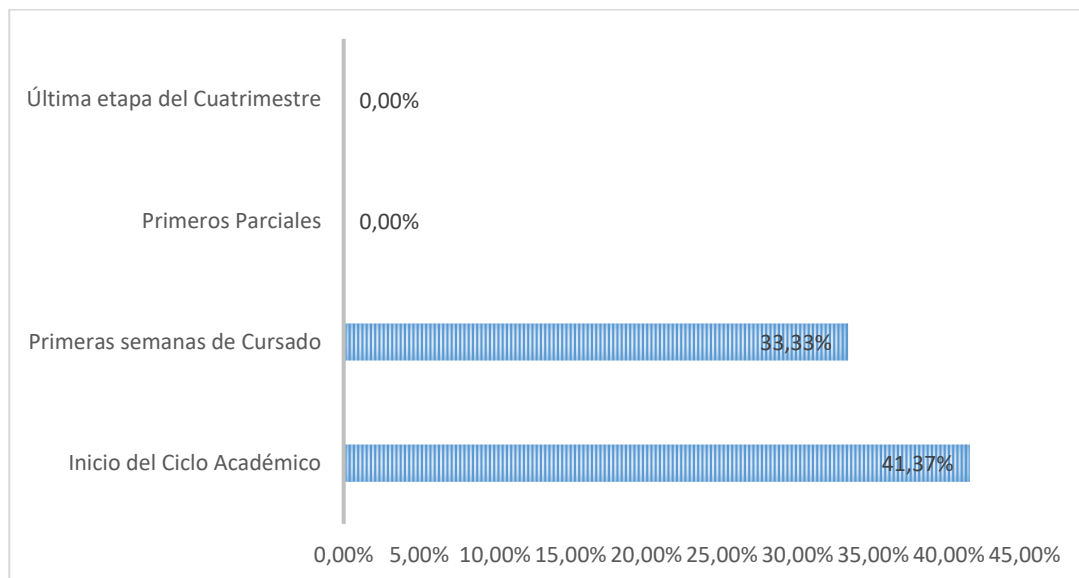
### 3.2.2.2 Dudas de información respecto del contenido y/o funcionamiento de la Plataforma virtual de enseñanza

A continuación, se detallan los inconvenientes más frecuentes que los alumnos de Primer Año de la carrera de Abogacía del sistema bimodal han manifestado por medio del sistema de mensajería de la UBP. Estas variables fueron evaluadas de manera longitudinal en cuatro momentos del Primer Cuatrimestre: inicio del ciclo académico, primeras semanas de cursado, primeros parciales y última etapa del cuatrimestre. Ante todo, hay que tener presente que esta recopilación de información se efectuó luego de un análisis de 2500 mensajes enviados a lo largo de un período de 6 años (2010 – 2015 inclusive). Dicha recopilación fue seleccionada teniendo presente el cumplimiento de los siguientes parámetros:

- a) Inconvenientes que se manifiestan en todos los años analizados.
- b) Inconvenientes que se repiten por año por lo menos 5 veces.
- c) Inconvenientes que tengan que ver con la unidad de análisis del presente trabajo.

Tal como se presenta en la Fig. 19, los alumnos, tanto al inicio del ciclo académico (41,37%) como en las primeras semanas de cursado (33,33%), presentan dudas de información con respecto a los contenidos de la Plataforma virtual, ya sea fechas del calendario académico, ubicación de materiales en PDF u horario de clases satelitales, como del funcionamiento mismo de la Plataforma virtual. Esto

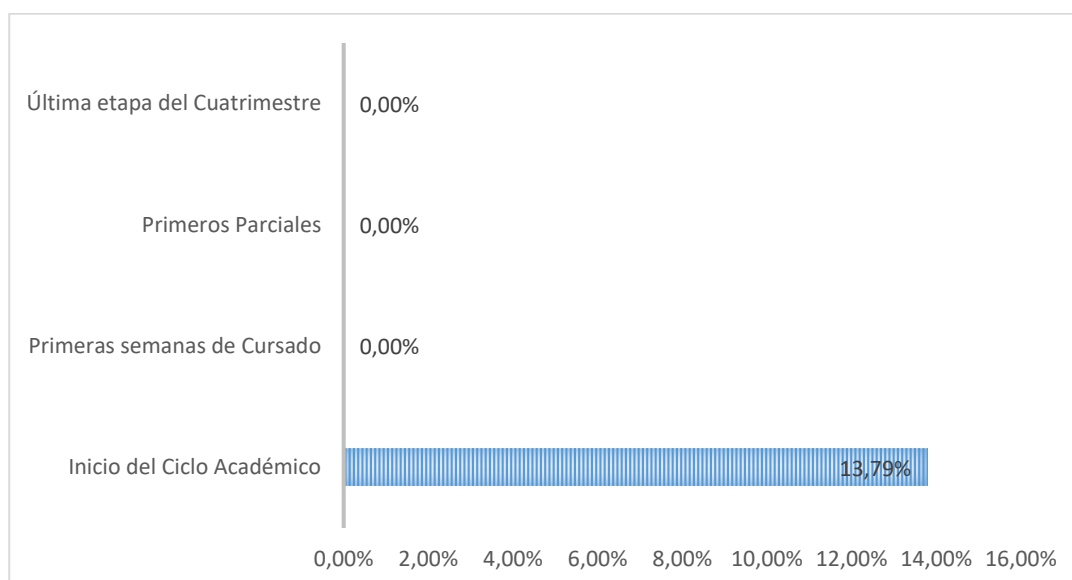
hace referencia al período de adaptación por el que pasan los alumnos inevitablemente en los primeros tiempos. Afortunadamente, cuando ya promedia el cuatrimestre estas dudas o inconvenientes desaparecen por completo (0,00%), lo que implica que los alumnos logran adaptarse exitosamente en este nuevo entorno virtual.



**Fig. 19:** Dudas de información respecto del contenido y/o funcionamiento de la Plataforma virtual de enseñanza

### 3.2.2.3 Problemas en la organización del tiempo de estudio

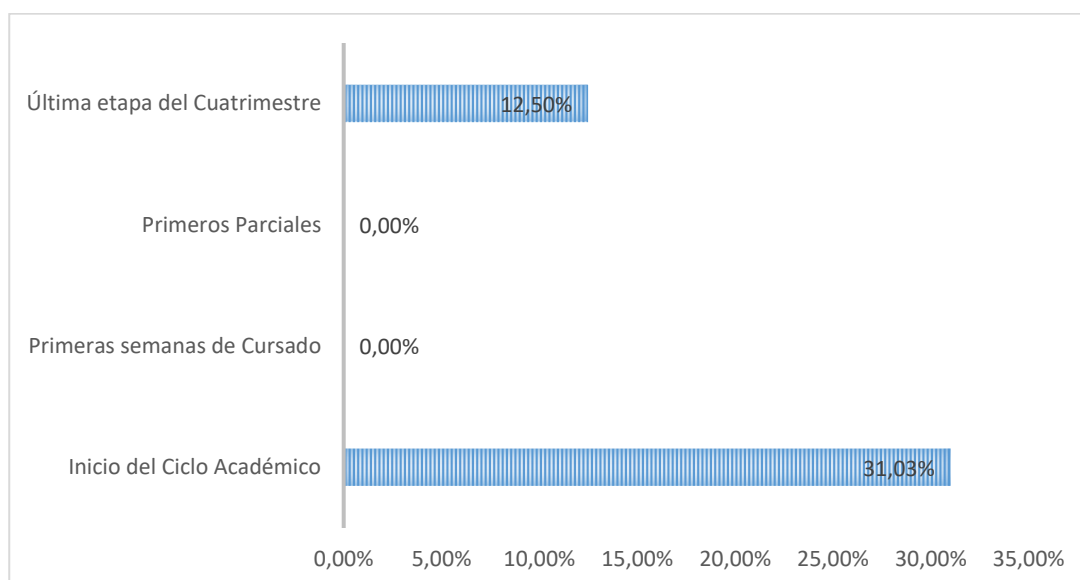
Otro de los aspectos a considerar fue la de la organización del tiempo de estudio de los alumnos (Fig. 20), cuestión que se torna difícil cuando es el alumno el que debe gestionar su propio tiempo. Solo un pequeño porcentaje (13,79%) mostró dificultades a la hora de organizarse al principio del ciclo académico, desapareciendo este inconveniente a lo largo de la cursada (0,00%). Fernández (2014) define al tutor a distancia como un docente encargado de orientar, motivar y guiar al estudiante en los contenidos objetivo de estudio y en cómo estudiar a distancia, orientándole, induciéndole y alentándole para que no se sienta solo en su aprendizaje a distancia. De esta forma, entonces, se valida el dato de que los tutores estimulan a los estudiantes en la realización de sus actividades académicas, lo que repercute positivamente en el perfil de competencias que posee el tutor del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP.



**Fig. 20:** Problemas en la organización del tiempo de estudio

### 3.2.2.4 Problemas y/o desconocimiento del uso de la Plataforma

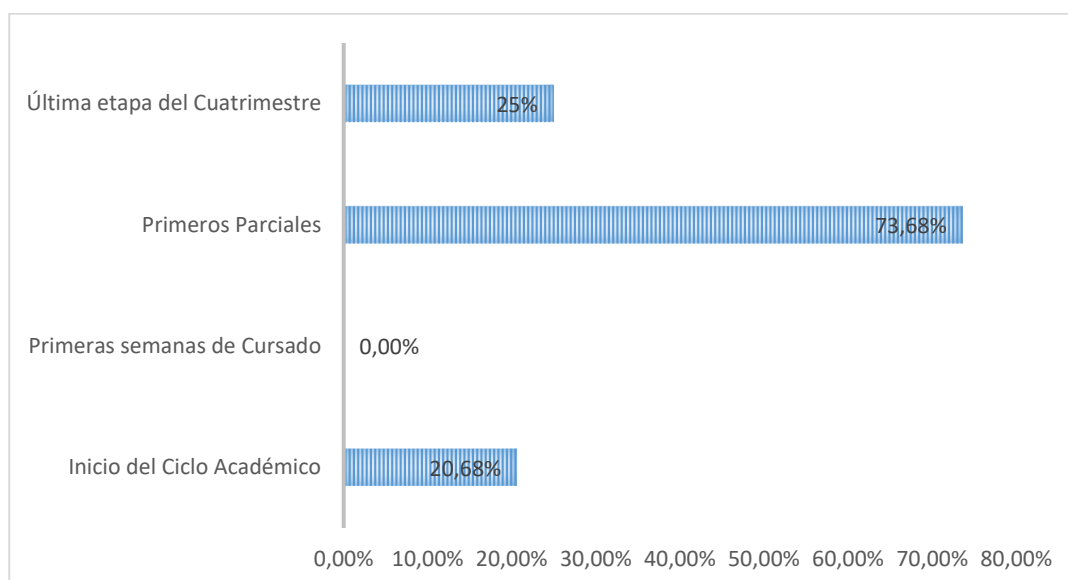
Otra de las variables a considerar fue los problemas y/o desconocimiento del uso de la Plataforma virtual de la UBP (Fig. 21). A juzgar por los resultados, estos inconvenientes se dan, sobre todo, en el inicio del ciclo académico. Cómo contactar con los profesores vía mail, o dificultades con el uso del chat, son los problemas más frecuentes en esta fase. Es evidente que esto se relaciona más con el desconocimiento del entorno virtual, que con las dificultades técnicas de la Plataforma propiamente dicha. Sin embargo, en el transcurso del cuatrimestre esta variable desaparece completamente (0,00%), recién surgiendo al final en relación a fechas de exámenes incorrectas que figuran en la Plataforma. Pero, por su baja incidencia (12,50%), habla de que la Plataforma funciona perfectamente, y que los problemas que suelen surgir referidos a la misma son atribuibles, en realidad, a la falta de experiencia de los alumnos como usuarios virtuales. Por lo que sería interesante abrir posibles líneas de investigación, para aquellos interesados en el tema, en relación a las competencias tecnológicas que traen los alumnos, y cómo la UBP debería, con base en un diagnóstico preciso basado en esos trabajos de campo, anticipar y rectificar dichas falencias en cuanto al uso eficiente de la Plataforma para que no afecten los resultados académicos, fundamentalmente al inicio del ciclo académico, que es cuando se dan los inconvenientes.



**Fig. 21:** Problemas y/o desconocimiento del uso de la Plataforma

### 3.2.2.5 Demora en la corrección de actividades y/o exámenes

Cuando se analizó la siguiente variable (Fig. 22), se observa que, al principio del ciclo académico, hay reclamos con respecto a la devolución de actividades por parte de los tutores (20,68%). Sin embargo, puede deberse a la ansiedad de los alumnos y a su desconocimiento del sistema de Educación a Distancia, ya que, luego, no se registran reclamos (0,00%) antes de los exámenes. Después de tomados los primeros parciales, esta variable se dispara (73,68%) para descender (25%) en la última etapa del cuatrimestre. Tal como se comprueba, la devolución de actividades y/o exámenes en tiempo y forma se transforma en una falencia a resolver, más allá de la ansiedad de los alumnos y de su desconocimiento del funcionamiento de la Plataforma virtual. Esto, tal como veremos en el próximo apartado, se vincula con la siguiente variable a trabajar, la falta de respuesta por parte del tutor, lo que puede conducir a interesantes líneas de trabajo de campo que arrojen luz sobre la correlación de dichas variables y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema bimodal de Educación a Distancia de la UBP.

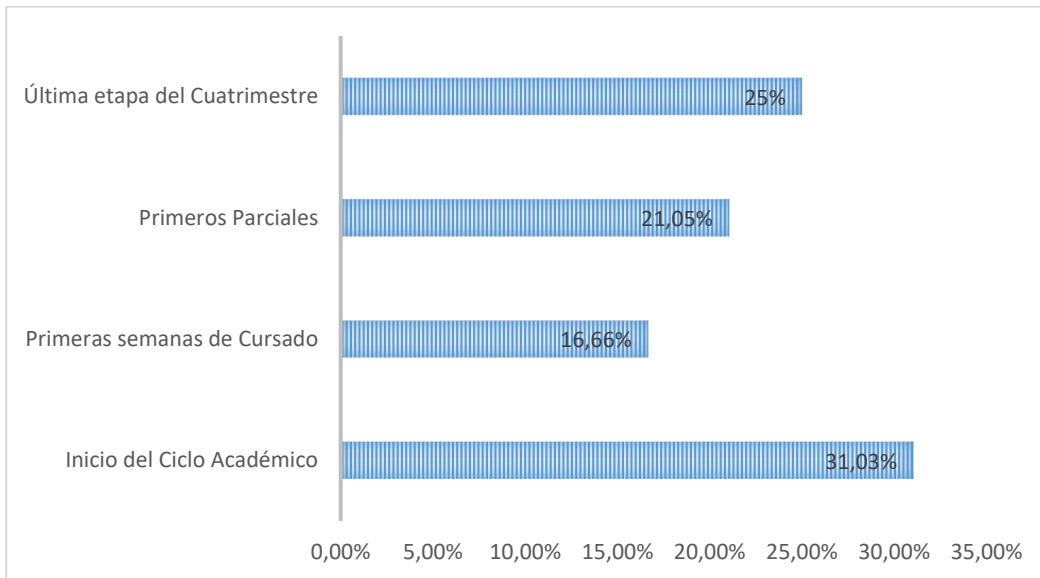


**Fig. 22:** Demora en la corrección de actividades y/o exámenes

### 3.2.2.6 Falta de respuesta por parte del tutor

A diferencia de las otras variables, esta se presentó a lo largo de todo el cuatrimestre. Si bien al principio se puede considerar que se debe a la ansiedad y/o desconocimiento por parte de los alumnos de lo que implica la Educación a Distancia (31,03%), observamos que se mantiene, aunque en menor medida, a lo largo del cuatrimestre en valores constantes. Cuestiones como saber si los exámenes fueron corregidos, qué observaciones se hicieron o despejar dudas propias de las actividades de la materia, hablan de que el alumno necesita sentirse reafirmado, contenido constantemente por el tutor. Es por eso que la labor de acompañamiento que realiza el tutor en su función y rol tutorial a lo largo de la cursada se torna fundamental, a los fines de que los alumnos puedan sentirse orientados y guiados al estudiar, por la naturaleza misma de la Plataforma virtual, en la soledad de sus hogares.

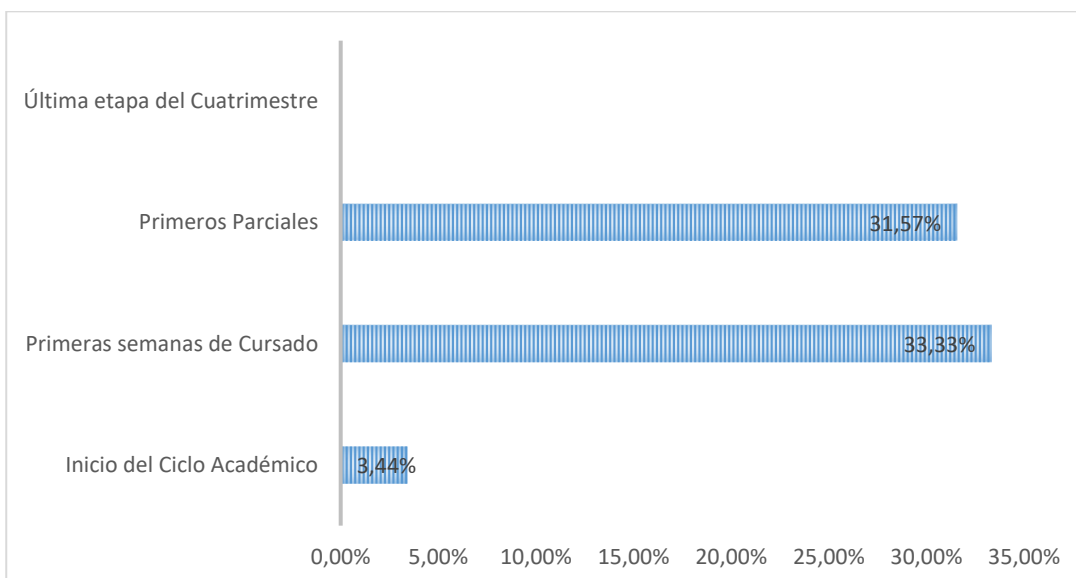




**Fig. 23:** Falta de respuesta por parte del tutor

### 3.2.2.7 Dificultad con los materiales de estudio ofrecidos por la UBP

Otra variable a analizar fue la dificultad con los materiales de estudio ofrecidos por la UBP. Cuestiones tales como la búsqueda de material bibliográfico, actualización de contenidos y el respaldo teórico de las clases satelitales se hacen notar entre las primeras semanas de cursado y luego de los primeros parciales (33,33% y 31,57% respectivamente). Para la última etapa del cuatrimestre, esta variable desaparece, indicando, así, que los alumnos lograron adaptarse al sistema de Educación a Distancia con éxito.



**Fig. 24:** Dificultad con los materiales de estudio ofrecidos por la UBP

### **3.2.2.8 Comunicación con el tutor y la institución**

En función de lo que se ha evaluado en las variables anteriores, lo más importante es la comunicación que tienen los alumnos con el tutor y la institución. De acuerdo a lo que expresa Pérez (2004), citado por Llorente Cejudo (2006), independientemente del medio de comunicación en el que se esté desempeñando la función y rol tutorial, se debe tener presente que el tutor debe lograr una comunicación con todos los participantes del curso, debe resolver las dudas que se le planteen, y, por sobre todo, debe motivar y fomentar la participación de los alumnos. El éxito del tutor está dado por la manera en la cual se comunica con los alumnos.

Por todo ello, una de las características más destacadas que tiene que tener una persona que pretenda desarrollar la función y rol tutorial es la de ser un comunicador claro y activo. El tutor no debe esperar la comunicación del alumno, sino que debe propiciarla e incitarla, con la finalidad de que el receptor tenga presente la existencia constante de su presencia

Es por eso que el principal desafío, tal como expresara la CONEAU (2009) en sus recomendaciones, es procurar una adecuada relación tutor/alumnos, de modo de garantizar no solo el seguimiento tutorial, sino también los procesos de evaluación en tiempo y forma. Al identificar las variables fundamentales que inciden sobre el alto nivel de aplazos en la modalidad a distancia (3.2.2.5 Demora en la corrección de actividades y/o exámenes y 3.2.2.6 Falta de respuesta por parte del tutor), como se ha hecho precedentemente en este trabajo, permite abordar esas falencias con el objeto de transformar esas debilidades en fortalezas del sistema bimodal de la UBP, y redundar en un mejor desempeño académico por parte de los alumnos.

### **3.2.3 Los tutores guía del sistema bimodal**

El equipo de tutores guía está conformado por un coordinador y dos grupos de tutores que se encargan de los alumnos ingresantes de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia. Existe, a su vez, un tutor que se encarga, sin importar la modalidad, de los alumnos con discapacidad y que pertenece a la comisión de inclusión de la UBP. Es importante destacar que la actividad principal de los tutores guía está centrada en los alumnos ingresantes a la UBP, facilitándoles la adaptación al estudio de una carrera universitaria.

El horario de atención de los tutores guía es el mismo que se tiene en el dictado de clases de la modalidad presencial o de las tutorías en la modalidad a distancia. Esto permite el apoyo del tutor

guía al alumno y al docente en el mismo momento que surge la necesidad de su intervención y cumplimiento de tareas.

Las principales funciones del coordinador son:

- Coordinación de actividades.
- Resolución de casos especiales.
- Envío de mensajes o correos con información a los alumnos de manera masiva.
- Reportes.
- Seguimiento de un grupo de alumnos de modalidad a distancia.
- Elaboración de respuestas frecuentes.

Las principales funciones de los tutores guía son:

- Atención de los alumnos ingresantes durante todo el año, esencialmente visitas al aula para otorgar información importante durante cada semestre.
- Visitas personalizadas ante inconvenientes de cursado.
- Comunicación con alumnos (reuniones personales, teléfono, mensajería, correo electrónico, etc.).
- Seguimiento y contención de los alumnos a través de las actividades generadas por el coordinador del área.
- Primer contacto con tutores ante inconvenientes planteados por los alumnos.

Actividades de los tutores guía:

El cumplimiento de las funciones de los tutores guía está centrada en la realización de campañas y actividades creadas teniendo en cuenta los momentos más críticos para el alumno en su primer año en la universidad. Se destacan las actividades y campañas referidas a:

- Ingreso y manejo de la Plataforma de la universidad.
- Recomendaciones de cursado.
- Régimen de asistencia y promoción (solo para modalidad presencial).
- Contacto con docentes.

- Entrega de parciales.
- Inscripciones a exámenes finales.

### **3.2.3.1 Forma de comunicación con los alumnos**

Según Martínez (2009), el proceso educativo es, por propia definición, un proceso comunicativo, en donde docente y discente establecen un código para enviar y recibir un mensaje específico, con la intencionalidad de perfeccionamiento que requiere la acción educativa.

Hay que tener presente que la evolución de la comunicación ha llevado a que su caracterización principal pase de ser unidireccional a ser, en la actualidad, interactiva y dinámica. Estas dos últimas características de la comunicación moderna van a marcar la relación entre el tutor y el alumno.

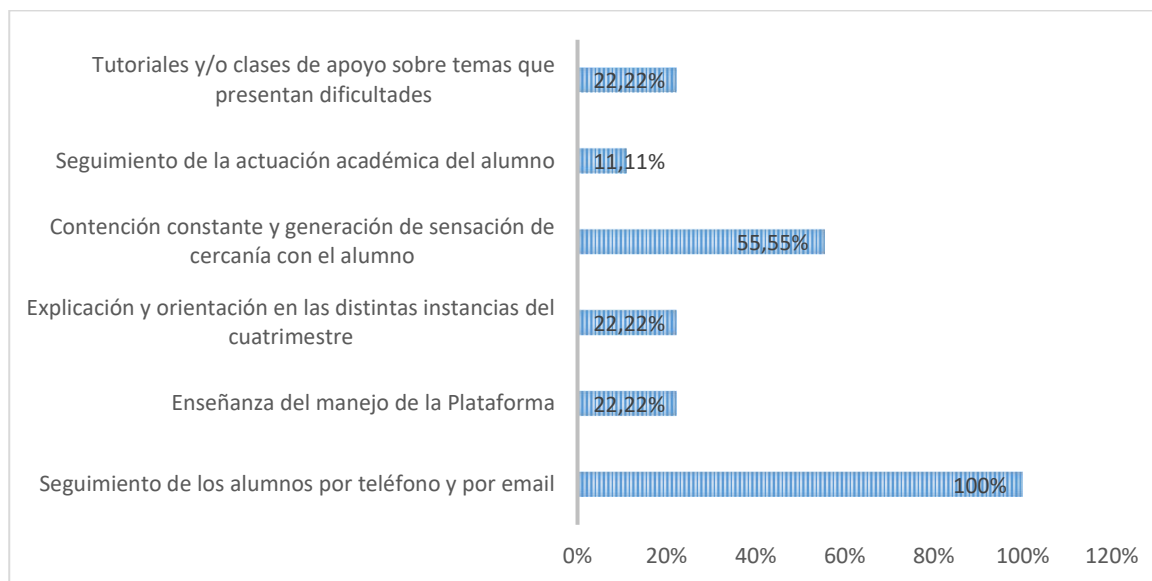
De acuerdo a lo que expresa Pérez (2004), citado por Llorente Cejudo (2006), en el desarrollo de la función y rol tutorial, la comunicación puede manifestarse mediante dos vías: comunicación sincrónica, existiendo coincidencia en la relación tiempo entre el tutor y el alumno, y la comunicación asincrónica, la cual está caracterizada por la extemporaneidad comunicacional entre el tutor y el alumno.

Independientemente del medio de comunicación en el que se esté desempeñando la función y rol tutorial, se debe tener presente que el tutor debe lograr una comunicación con todos los participantes del curso, debe resolver las dudas que se le planteen, y, por sobre todo, debe motivar y fomentar la participación de los alumnos. El éxito del tutor está dado por la manera en la cual se comunica con los alumnos.

Es por eso que para conocer el grado de comunicación entre tutores guía y alumnos y su impacto en el desempeño académico de estos últimos, se evaluó las estrategias de seguimiento utilizadas a lo largo del cuatrimestre (ver Encuesta a tutores guía en Anexo III). Se recurrió al gráfico de barras agrupadas, puesto que un mismo tutor guía podía hacer uso de una o más estrategias (Fig. 26). El total de los tutores guía (100%) recurre al teléfono y al email para comunicarse con los alumnos. El 55,55% plantea que utiliza la estrategia de generar una sensación de cercanía para contener al alumno que, inevitablemente, se siente solo, sobre todo en los primeros tiempos de cursado.

Otras estrategias que presentaron valores semejantes, pero en menor grado (22,22%), son Enseñanza del manejo de la Plataforma, Explicación y orientación en las distintas instancias del cuatrimestre y Tutoriales o clases de apoyo sobre temas que presentan dificultades. Por último, se mencionó el Seguimiento de la actuación académica del alumno (11,11%). Indicando, de esta forma, el amplio

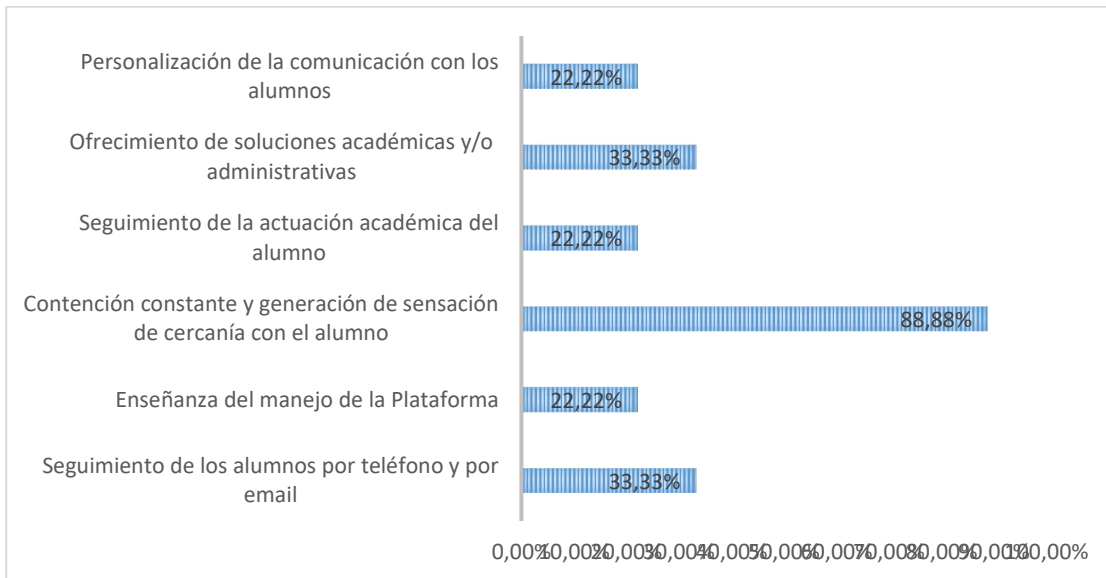
abánico de estrategias que utilizan los tutores guía para el seguimiento de los alumnos en el proceso de comunicación, interacción y retroinformación, según Ortega Sánchez (2007).



**Fig. 25:** Estrategias de seguimiento a los alumnos por parte de los tutores guía del sistema bimodal de la UBP

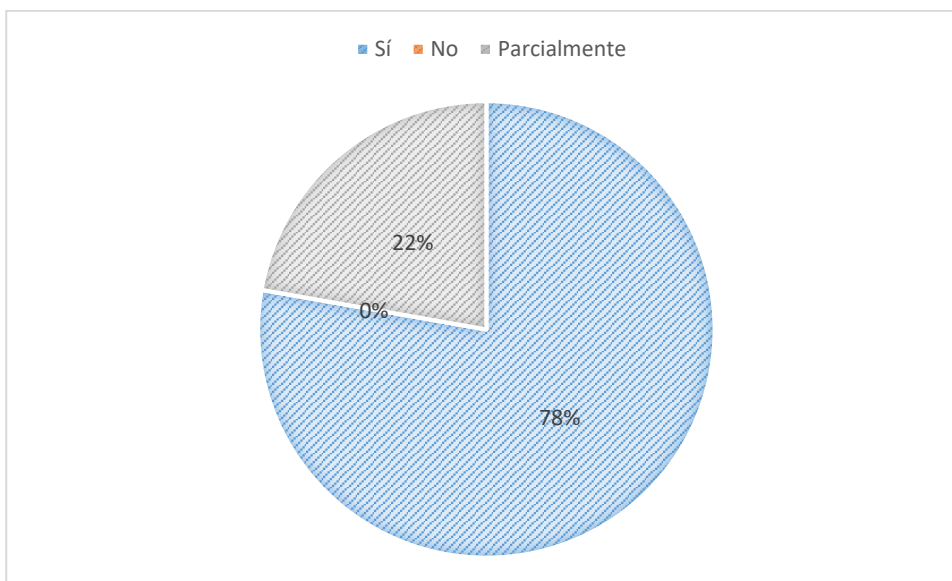
Asimismo, se preguntó puntualmente cuáles son las estrategias de retención que utilizan con los alumnos de la carrera de Abogacía del sistema bimodal de la UBP (Fig. 27). La mayoría (88,88%) respondió que recurre a la Contención constante y generación de sensación de cercanía con el alumno, como modo de acortar distancias, ya sea llamadas telefónicas periódicas o el acompañamiento en las distintas instancias de la cursada, escuchando sus problemas y dificultades puntuales. Las estrategias de retención que le siguen (33,33%) son Seguimiento de los alumnos por teléfono y por email, y Ofrecimiento de soluciones académicas y/o administrativas.

Por último, Enseñanza del manejo de la Plataforma, Seguimiento de la actuación académica del alumno y Personalización de la comunicación con los alumnos, todas con valores semejantes (22,22%), revelan, al margen de las competencias profesionales del tutor, las competencias humanas. Teniendo presente lo expresado por Fernández (2014), podemos definir a estas como el conjunto de caracteres, tanto naturales como adquiridos, que determinan la manera de ser de alguien y que, en consecuencia, inciden, en este caso, en el proceso de aprendizaje del educando, y, puntualmente, en su retención exitosa dentro del sistema bimodal de la UBP. Es por eso que el acompañamiento del alumno en las distintas instancias del cursado y la contención permanente se vuelven factores clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación a Distancia.



**Fig. 26:** Estrategias de retención de alumnos por parte de los tutores guía del sistema bimodal de la UBP

Una vez conocidas las estrategias de seguimiento y retención de alumnos por parte de los tutores guía del sistema bimodal, se les preguntó si consideraban que la UBP hace un uso eficiente de estas estrategias (Fig. 28). La mayoría (78%) respondió que sí, corroborando, de ese modo, el compromiso laboral y pedagógico/tecnológico, según García Aretio *et al* (2007), que tienen los tutores en su función y rol tutorial en la modalidad a distancia. No hubo respuestas negativas (0,00%), y los que respondieron Parcialmente (22%), consideran que debería haber una mayor coordinación entre los tutores y la Gestión Administrativa para hacer un seguimiento más exhaustivo de los alumnos en general, y de aquellos que presentan dificultades específicas en particular.

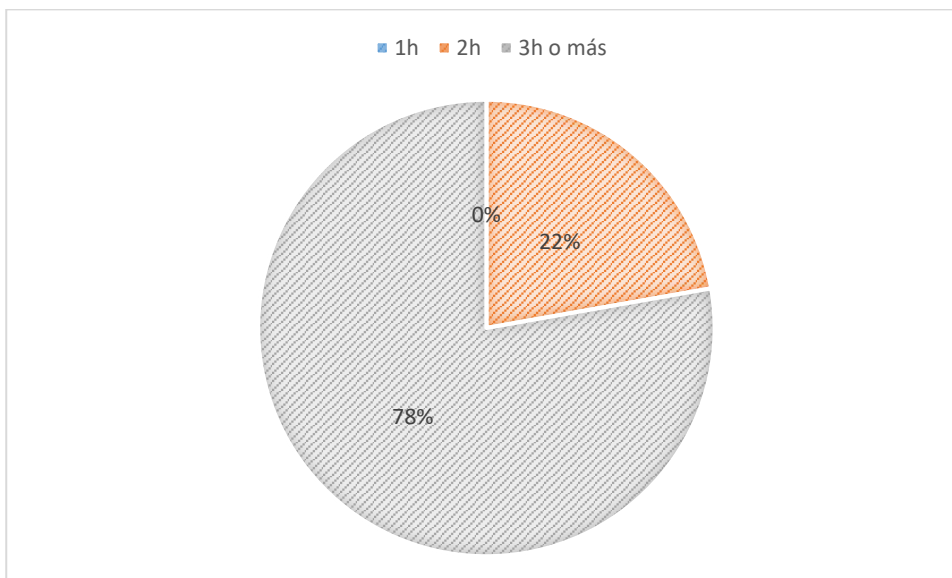


**Fig. 27:** Uso eficiente de estrategias de seguimiento y retención por parte de los tutores del sistema bimodal de la UBP

Por último, consultados con respecto a la cantidad en horas diarias que les lleva la comunicación, y, por ende, el seguimiento de los alumnos del sistema bimodal (Fig. 29), la mayoría (78%) respondió que les insume tres horas o más. Solo un 22% considera que le lleva 2 horas hacer un seguimiento diario de sus alumnos. No hay que olvidar que tal trabajo hace al acompañamiento, a la contención y, en última instancia, a la personalización de la comunicación con el alumno, a los fines de que este no se sienta un número, sino parte importante de la comunidad humana que es la UBP.

Independientemente del medio de comunicación en el que se esté desempeñando la función y rol tutorial, se debe tener presente que el tutor debe lograr una comunicación con todos los participantes del curso, debe resolver las dudas que se le planteen, y, por sobre todo, debe motivar y fomentar la participación de los alumnos. El éxito del tutor está dado por la manera en la cual se comunica con los alumnos.

Por todo ello, una de las características más destacadas que tiene que tener una persona que pretenda desarrollar la función y rol tutorial es la de ser un comunicador claro y activo. El tutor no debe esperar la comunicación del alumno, sino que debe propiciarla e incitarla, con la finalidad de que el receptor tenga presente la existencia constante de su presencia, según Pérez (2004), citado por Llorente Cejudo (2006).

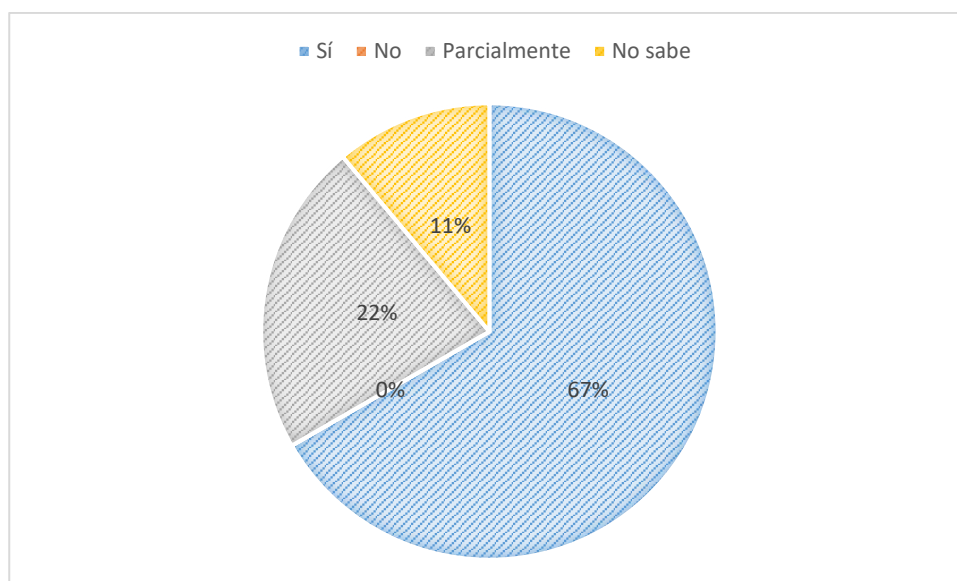


**Fig. 28:** Tiempo en horas diarias que les lleva a los tutores efectuar el seguimiento de los alumnos del sistema bimodal de la UBP

### 3.2.3.2 Forma de comunicación con los tutores

Tal como expresa García Aretio *et al* (2007), uno de los compromisos del tutor en su función y rol tutorial es el compromiso colaborativo, es decir, es deber del docente compartir su pensamiento y acción tutorial con otros colegas, a través de redes o comunidades de aprendizaje en entornos virtuales que generen valor añadido a su conocimiento. Del grado de comunicación que el tutor guía establezca con los tutores, pares y superiores, dependerá el éxito que tenga a la hora de desempeñar su tarea como docente de la carrera de Abogacía del sistema bimodal de la UBP.

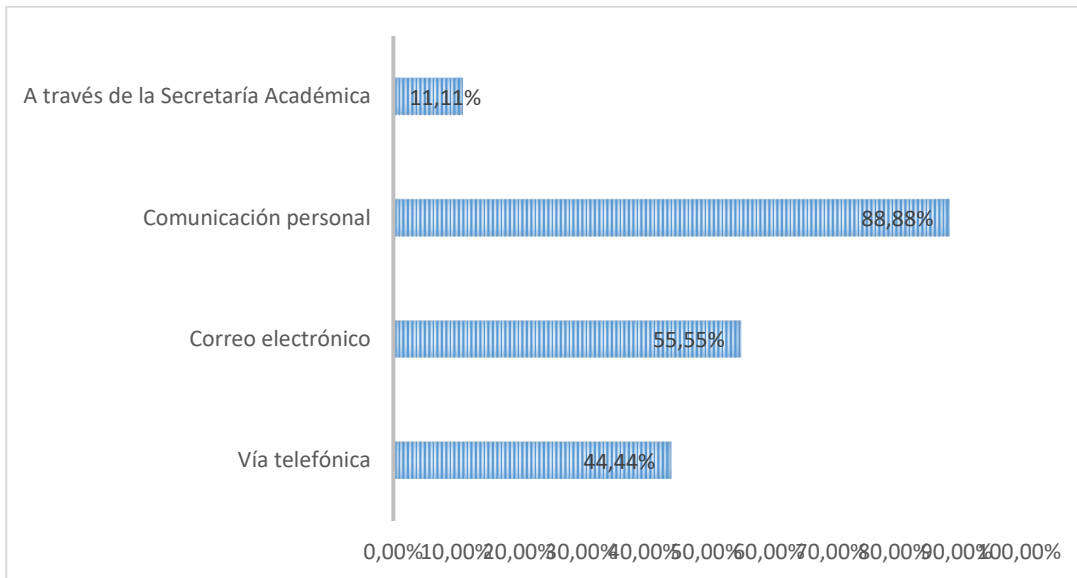
Lo primero que se les preguntó fue si consideran que hay una comunicación fluida entre los tutores del sistema bimodal (Fig. 30). La mayoría (67%) respondió afirmativamente, argumentando que no solo hay comunicación bidireccional, sino contención por parte de pares y superiores en el desempeño de su labor docente. Solo un 22% considera que algunos tutores no son muy comunicativos, y un pequeño porcentaje (11%) dijo no saber.



**Fig. 29:** Comunicación fluida entre los tutores del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP

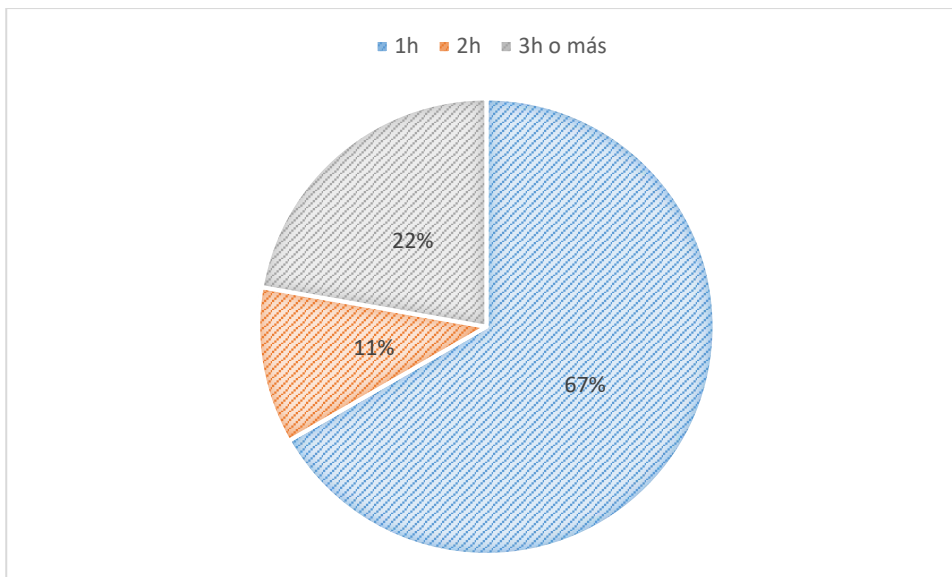
A la hora de validar la información anterior, se les preguntó a los tutores cuáles eran las vías de comunicación más frecuentes entre ellos (Fig. 31). La mayoría (88,88%) planteó que prefiere las comunicaciones personales, es decir, cara a cara, lo que permite corroborar el dato que plantea que efectivamente hay una comunicación fluida entre tutores. Luego, siguen, en orden de preferencia, el correo electrónico (55,55%) y la vía telefónica (44,44%). Solo un pequeño porcentaje (11,11%) dijo recurrir a la Secretaría Académica para comunicarse con otros tutores. Se utilizó el gráfico de barras agrupadas, puesto que los tutores podían elegir más de una opción como vía de comunicación.





**Fig. 30:** Vías de comunicación más frecuentes entre los tutores del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP

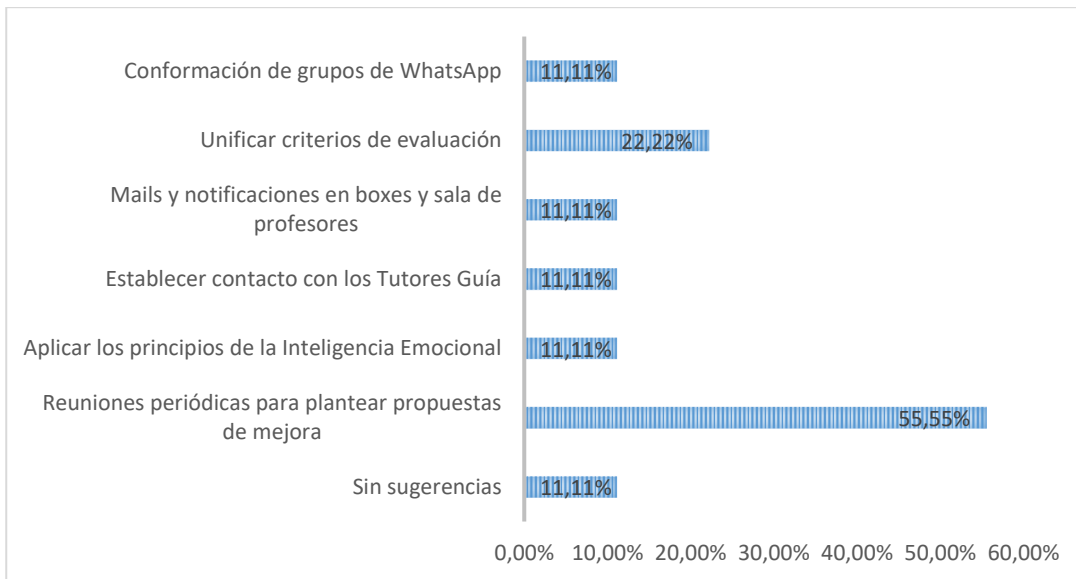
Así como se preguntó cuánto tiempo le dedicaban los tutores guía a la comunicación con los alumnos, también se quiso saber cuánto tiempo le dedican a la comunicación con tutores y pares. Tal como se expresa en la Fig. 32, a la mayoría (67%) no le lleva más de una hora diaria la comunicación con otros tutores. Esto puede deberse al tiempo físico que pasan en la UBP, y al conocimiento profesional y personal que tienen de cada uno de sus colegas. Solo a una minoría les insume entre dos (11%) y tres horas o más (22%) comunicarse con sus pares.



**Fig. 31:** Tiempo en horas diarias que les insume a los tutores guía de la UBP la comunicación entre tutores y pares

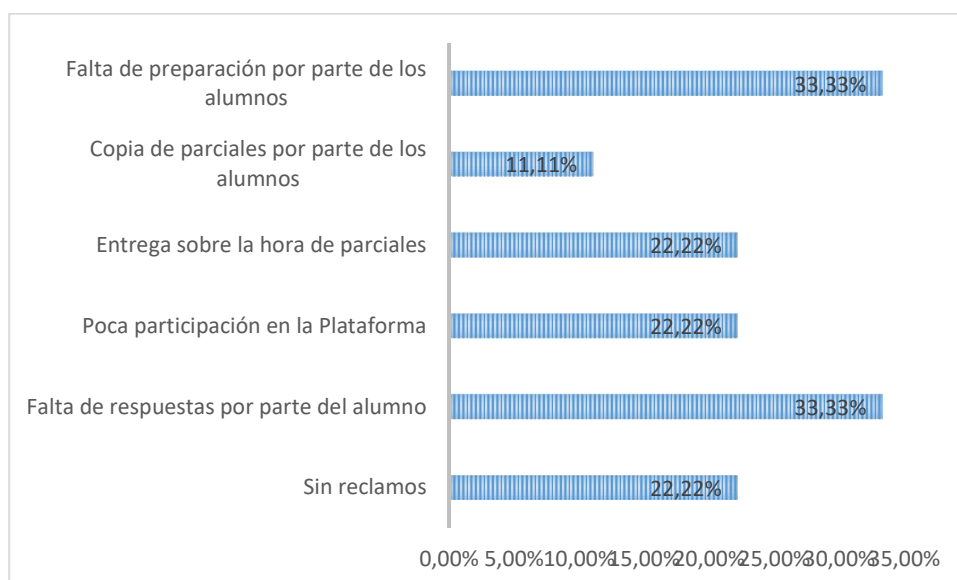
Por todo ello, y en vista de los resultados, se les preguntó a los tutores guía qué sugerencias proponen para mejorar la comunicación entre pares (Fig. 33). La mayoría (55,55%) planteó Reuniones periódicas para plantear propuestas de mejora (en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje),

y le siguió en importancia Unificar criterios de evaluación (22,22%) para establecer criterios de corrección, materiales de estudio, fechas de exámenes, lo que habla de la importancia que le dan los tutores guía a la calidad educativa de la UBP como institución. En menor medida (11,11%), plantearon Aplicar los principios de la inteligencia emocional, Establecer contacto con los tutores guía, Mails y notificaciones en boxes y sala de profesores y Conformación de grupos de *WhatsApp*. Se utilizó el gráfico de barras agrupadas, puesto que los tutores podían elegir más de una opción como sugerencia para mejorar la comunicación entre pares.



**Fig. 32:** Sugerencias para mejorar la comunicación entre los tutores del sistema bimodal de la UBP

Por último, se les preguntó a los tutores guía cuáles eran los reclamos más frecuentes de los tutores hacia los alumnos del sistema bimodal de la UBP. Este punto es interesante, porque, luego, será confrontado con los reclamos más frecuentes de los alumnos hacia los tutores. Tal como se observa en la Fig. 34, los reclamos más recurrentes (33,33%) fueron Falta de respuestas por parte del alumno, y, en sintonía con lo anterior, Falta de preparación por parte de los alumnos. Evidenciando, de esa forma, que, a la apatía propia del alumno a distancia, hay que sumarle las deficiencias de preparación que traen del Nivel Medio. En orden de importancia (22,22%), le siguen Poca participación en la Plataforma y Entrega sobre la hora de parciales. En último término (11,11%), figura Copia de parciales por parte de los alumnos. Se utilizó el gráfico de barras agrupadas, puesto que los tutores podían elegir más de una opción como reclamos más frecuentes.



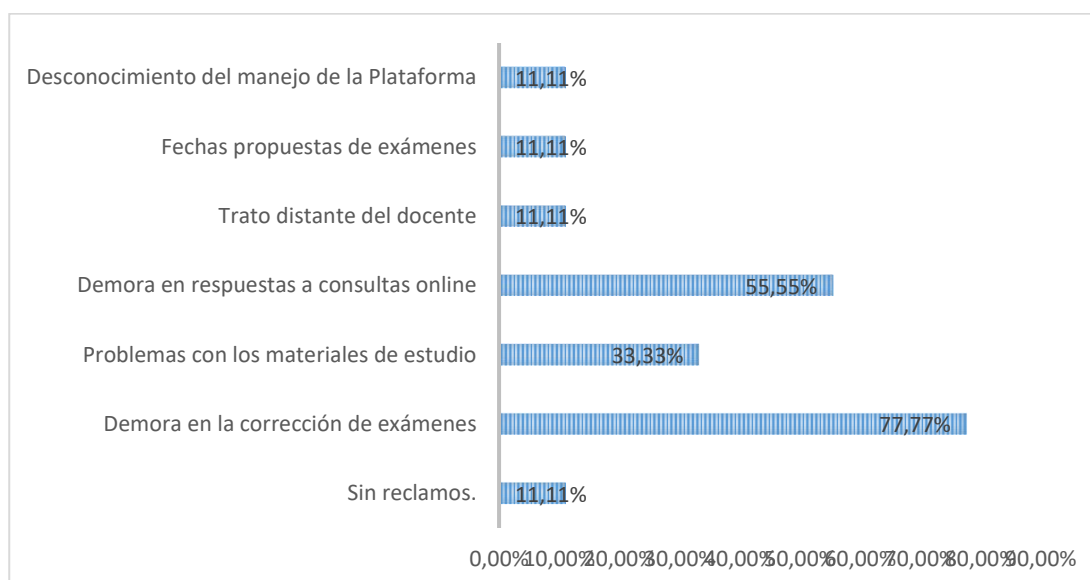
**Fig. 33:** Reclamos más frecuentes que plantean los tutores con respecto al desempeño de los alumnos del sistema bimodal de la UBP

Esta información es de suma importancia, debido a que permite detectar las deficiencias que perciben los tutores guía de los alumnos del sistema bimodal desde una perspectiva privilegiada. Precisamente, son estas carencias del alumno a distancia lo que hace de las estrategias de seguimiento y retención, antes trabajadas, un factor clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación a Distancia y que se transforman en una fortaleza del sistema bimodal de la UBP, a los fines de brindar una educación de excelencia, competitiva y acorde a las exigencias del nuevo milenio.

### 3.2.3.3 Consultas más frecuentes de los alumnos respecto de los tutores, asignaturas y mecanismos de evaluación

Enlazando con lo anterior, también se les preguntó a los tutores guía cuáles eran los reclamos más frecuentes de los alumnos hacia los tutores, dada su posición privilegiada en el sistema bimodal de la UBP (Fig. 35). Cabe aclarar que se utilizó el gráfico de barras agrupadas, puesto que cada tutor guía podía plantear más de un reclamo. La mayoría (77,77%) planteó la Demora en la corrección de exámenes, seguido de Demora en respuestas a consultas *online* (55,55%). Esto refleja la importancia que los alumnos le dan a tener sus notas en tiempo y forma, como así también a la comunicación personal con su tutor.

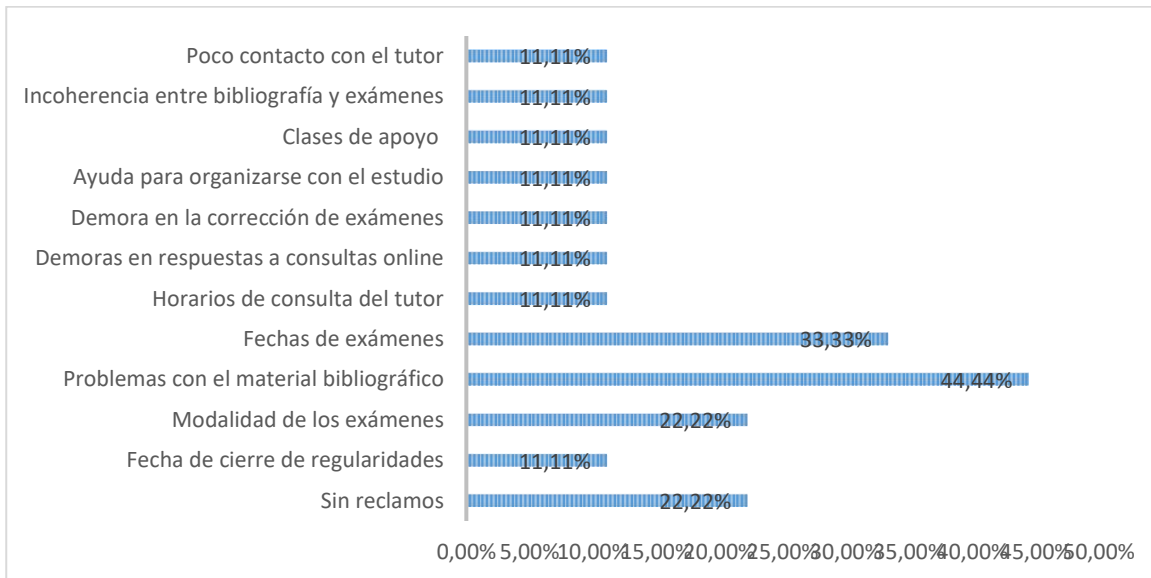
Le siguen, en orden de relevancia, Problemas con los materiales de estudio (33,33%), y, en menor medida (11,11%), Trato distante del docente, Fechas propuestas de exámenes y Desconocimiento del manejo de la Plataforma. Por ser reclamos apenas mencionados, no se configuran en un verdadero problema para el sistema bimodal de la UBP.



**Fig. 34:** Reclamos más frecuentes de los alumnos con respecto a los tutores del sistema bimodal de la UBP

Otro aspecto a evaluar fue cuáles son los reclamos más frecuentes de los alumnos con respecto a las asignaturas del sistema bimodal de la UBP (Fig. 36). Se utilizó el gráfico de barras agrupadas, puesto que cada tutor guía podía plantear más de un reclamo de los alumnos en relación a las asignaturas. Lo que más se reclama es Problemas con el material bibliográfico (44,44%), ya sea falta de contenido en el material PDF, bibliografía desactualizada o que no se encuentra en internet. Le siguen, en orden de importancia, las Fechas de exámenes (33,33%) y Modalidad de los exámenes (22,22%), es decir, si la evaluación se estructura en casos prácticos, a desarrollar o es de múltiple opción.

En menor medida (11,11%), surgen como reclamos saber la Fecha de cierre de regularidades, Horarios de consulta del tutor, Demoras en respuestas a consultas *online*, Demora en la corrección de exámenes, Ayuda para organizarse con el estudio, Clases de apoyo, Incoherencia entre bibliografía y exámenes y Poco contacto con el tutor. Indicadores que, por su baja incidencia, no representan mayores inconvenientes en cuanto a la calidad de la propuesta de enseñanza de las asignaturas de la carrera de Abogacía de la UBP.



**Fig. 35:** Reclamos más frecuentes que los alumnos efectúan con respecto a las asignaturas del sistema bimodal de la UBP

Finalmente, se inquirió con respecto a cuáles eran los reclamos más frecuentes de los alumnos en relación a los mecanismos de evaluación del sistema bimodal de la UBP (Fig. 37). También aquí se hizo uso del gráfico de barras agrupadas, puesto que cada tutor guía podía plantear más de un reclamo por parte de los alumnos con respecto a los mecanismos de evaluación. Se observa que el reclamo más frecuente corresponde a Fechas de exámenes (33,33%). Le siguen varios indicadores con el mismo porcentaje (22,22%), Tiempo de evaluación, Criterios de evaluación, Puntaje mínimo para aprobar, Modalidad de los exámenes, Escasa devolución de los errores en los exámenes (por parte de los profesores) y Demora en la corrección de exámenes, siendo el reclamo menos planteado (11,11%) Incoherencia entre parciales y finales.



**Fig. 36:** Reclamos más frecuentes que los alumnos efectúan con respecto a los mecanismos de evaluación del sistema bimodal de la UBP

Por su baja incidencia en general, se puede decir que no hay mayores problemas con los mecanismos de evaluación del sistema bimodal de la UBP. Asimismo, queda abierta la puerta para aquellas investigaciones que deseen indagar en profundidad los mecanismos de evaluación y su aplicación en los sistemas bimodales de Educación a Distancia, precisamente por las particularidades que esta presenta, tal como se señaló también en los apartados 3.2.1.5 Compromiso con el sistema bimodal a distancia, y 3.2.2.5 Demora en la corrección de actividades y/o exámenes.

Por último, en el caso puntual del indicador Fechas de exámenes, se puede plantear que su alta frecuencia, más allá de la ansiedad de los alumnos y sus problemas de organización a la hora de estudiar, sí tiene que ser revisada y corregida por parte de la institución a los fines de elevar los estándares de calidad de la propuesta de Educación a Distancia. De todas formas, y de acuerdo al análisis precedente, se confirma la calidad educativa del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA ESTRATÉGICA SUPERADORA PARA EL SISTEMA BIMODAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UBP**

### **4.1 Propuesta estratégica superadora para el sistema bimodal de Educación a Distancia de la carrera de Abogacía de la UBP: hacia un Modelo Tutorial Bimodal Integrado (*blended learning*)**

Ahora que ya tenemos una idea global del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP, es el momento para reflexionar sobre qué tipo de tutor se necesita para este nuevo modelo; cuáles son las competencias que requiere desarrollar el profesor de la UBP, a fin de considerarlas en su función y rol tutorial. En el presente siglo, se requiere un docente universitario más preparado para la búsqueda y utilización de metodologías participativas, que derriben el concepto de un saber único, expositivo, de un modelo centrado en el profesor y en la enseñanza, que fue el eje de la educación tradicional; para dar paso a un nuevo enfoque que demanda una reorientación y una apertura hacia el autoaprendizaje y nuevas formas de enseñanza más activas y eficaces, estimulantes y potenciadoras de los procesos de construcción de conocimientos en los estudiantes.

Además, según expresa Aguilar Feijoo (2008), el tutor del sistema bimodal de la UBP requiere también competencias para cumplir el papel de gestor y mediador del aprendizaje. Como gestor, le corresponde emprender proyectos sustentables que permitan vincular a la UBP con el entorno, y que, además, incorporen experiencia como principal valor agregado para la docencia; y como mediador del aprendizaje, le toca crear las mejores condiciones pedagógicas para que el alumno pueda enriquecerse del conocimiento teórico y práctico que va desarrollando en su acompañamiento.

Lo que esta Propuesta Estratégica Superadora plantea es un Modelo Tutorial Bimodal Integrado (*blended learning* o *b-learning*) respecto del cual, Rubio y Romero (2006), citado por Aguilar Feijoo (2008), afirman que “lo consideran especialmente interesante para Latinoamérica, ya que aprovecha las fortalezas de ambas modalidades: Presencial y a Distancia”. Además, aclaran: “No hablamos de una educación híbrida, es decir, que alterne programas en una u otra modalidad sin relación, sino que nos referimos a dos modalidades ofertadas por la misma universidad y coincidiendo en la mayoría de los programas de estudio, pero dirigidos a públicos diferentes. Estas modalidades, Presencial y a Distancia, con sus respectivos componentes virtuales, pueden compartir recursos, complementarse en sus fortalezas y minimizar las debilidades al aportar cada una lo mejor que tiene”.

Este Modelo Tutorial Bimodal Integrado de la UBP permitiría a los tutores no solo cumplir con sus objetivos de base, sino, además, lograr la excelencia académica a los fines de posicionar a la UBP

como una universidad competitiva, en términos educativos, y de vanguardia, acorde a las exigencias del siglo XXI. En esta Propuesta Estratégica Superadora, las principales funciones y tareas del Modelo Tutorial Bimodal Integrado de la UBP serían:

- Da respuesta al aumento en la demanda social en Educación a Distancia en la carrera de Abogacía, y, además, la Gestión Administrativa contempla el sostenimiento socio-emocional de los estudiantes, ya que permite resolver inconvenientes personales, de horarios, y de distancias geográficas a la hora de estudiar gracias a los Centros de Educación a Distancia (CED) repartidos a lo largo de todo el país.
- Se encarga de que los tutores y tutores guía del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP, en general, cuenten con competencias tecnológicas, pedagógicas, de liderazgo académico, y sociales y comunicacionales, para que posean dominios fundamentales tales como teorías de la enseñanza y aprendizaje, además de las llamadas competencias humanas, que permiten la reafirmación y contención constante del alumno a distancia.

En este sentido, las principales funciones y tareas que le corresponde atender al tutor en su función y rol tutorial del Modelo Tutorial Bimodal Integrado de la UBP serían:

- Investiga y se prepara permanente: es aconsejable que el profesor que se inicia en la docencia no dé nada por sabido y, por lo tanto, debe prepararse con prolijidad, paciencia y cuidando todos los detalles que necesita saber de la ciencia. Los métodos de estudio que utiliza para preparar la asignatura pueden servir de referencia para la comunicación didáctica con el estudiante. El docente bimodal requiere manejar su asignatura en toda su magnitud y complejidad: los fundamentos teóricos que la sustentan, los principios que la relacionan con otras áreas de la ciencia, líneas de investigación, etc. Para que el docente adquiriera este nivel de dominio debe desarrollar una cultura de estudio-aprendizaje continuo.
- Planifica la asignatura: el programa de estudio debe ser concebido como una propuesta de aprendizaje, como una hipótesis de estudio, para que, en una actitud de constante reflexión, el alumno vaya descubriendo las competencias, habilidades y tareas que requiere desarrollar para el ejercicio laboral.
- Conoce y aplica metodologías innovadoras y flexibles.
- Busca y selecciona bibliografía básica y complementaria, que ofrezca información científica asequible al estudiante.
- Promueve el trabajo colaborativo y cooperativo, utilizando eficientemente las TICs.



- Desarrolla hábitos de lectura, de manera que los alumnos adquieran la costumbre de asistir a la clase con un conocimiento previo del tema, para que esta se convierta en un espacio de participación y construcción creativa del nuevo conocimiento.
- Brinda tutoría y orientación presencial y a distancia a los alumnos, valiéndose de los diferentes medios y recursos tecnológicos que posee la institución.
- Evalúa de manera continua y periódica el aprendizaje con fines de retroalimentación y mejora.
- Participa en proyectos reales de investigación de campo, lo que le posibilita al tutor enriquecer su propia experiencia docente.

Se ofrece, para complementar la presente propuesta, un cuadro (Tabla 4) que muestra las principales competencias que un tutor bimodal integrado requeriría para desenvolverse con idoneidad en cada una de las funciones del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP.

**Tabla 4:** Competencias del tutor bimodal integrado de la UBP

<b>COMPETENCIAS DEL TUTOR BIMODAL INTEGRADO DE LA UBP (Presencial y a Distancia)</b>	
<b>Descripción de los ámbitos y competencias</b>	
<b>1. Actitudes y valores</b>	
1	Se identifica con la visión y misión institucional, comprometiéndose con los principios y valores de la UBP.
2	Muestra interés, preocupación y respeto por la persona del estudiante.
3	Comprometido e implicado en la tarea docente, con un comportamiento ético y de responsabilidad.
4	Predisposición para trabajar en equipo.
5	Flexible, receptivo y capaz de cambiar de acuerdo a las demandas sociales.
6	Facilidad para las relaciones interpersonales, amigable, entusiasta, colaborador y con actitud de servicio.
7	Equilibrio personal y emocional; paciente, tolerante, con capacidad de escucha y buen sentido del humor.
8	Actitud positiva hacia el cambio y la innovación.
<b>2. Competencias para la investigación</b>	
1	Domina las fases del proceso de investigación y disfruta con esta actividad.
2	Conoce y aplica diversas técnicas de investigación.
3	Analiza, evalúa la calidad y selecciona información procedente de fuentes diversas.
4	Diseña y gestiona proyectos novedosos e innovadores.
5	Detecta necesidades de formación en los diversos grupos sociales.
6	Reflexiona e investiga permanentemente sobre las asignaturas de su responsabilidad.
7	Publica sobre temas relacionados con su área y la docencia universitaria.
<b>3. Competencias para la docencia</b>	
<b>3.1 Académico-pedagógicas</b>	
1	Posee una sólida formación en su campo profesional (dominio de la asignatura).
2	Conoce y aplica la didáctica universitaria.
3	Investiga y se prepara permanentemente.
4	Conoce los estilos de aprendizaje de los alumnos.
5	Ofrece informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
6	Integra diferentes medios y recursos de enseñanza.
7	Aplica metodologías innovadoras y flexibles, según las necesidades de los estudiantes.
8	Selecciona estrategias y actividades creativas para dinamizar y facilitar el aprendizaje.
9	Mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos a través de la motivación permanente.
10	Promueve la autonomía e iniciativa del estudiante.
<b>3.2 Como planificador de acciones formativas y diseñador de materiales educativos</b>	
1	Planifica acciones formativas en colaboración con otros profesionales.
2	Consciente de las perspectivas nacionales e internacionales en los cursos que prepara.
3	Prevé y anticipa el proceso a seguir con los alumnos.
4	Selecciona diversos soportes o medios para comunicar los contenidos.
5	Selecciona, secuencia y estructura didácticamente los contenidos.
6	Busca y maneja bibliografía básica y complementaria.
7	Distribuye y gestiona adecuadamente el tiempo.
8	Selecciona recursos educativos para potenciar el aprendizaje.
9	Elabora guías didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje.
<b>3.3 Como tutor</b>	
1	Diagnostica los conocimientos previos que traen los alumnos.
2	Establece criterios y diseña instrumentos de evaluación.
3	Se orienta por competencias.
4	Indaga sobre la comprensión de los estudiantes.
5	Preocupado por los resultados de las acciones formativas, evalúa de manera continua y formativa.
6	Propone e introduce elementos de mejora.
7	Realiza un control activo de los alumnos para detectar vacíos y ayudar a superarlos.
8	Reflexiona críticamente sobre su propia actuación docente.
<b>4. Competencias para la gestión y vinculación con la sociedad</b>	
1	Comparte responsabilidades de coordinación con los tutores guía.
2	Conoce y maneja estrategias de gestión.
3	Diseña y gestiona proyectos sociales, siendo catalizador de las necesidades de su entorno.
4	Capacidad para tomar iniciativas ante situaciones problemáticas.
5	Proactivo, emprendedor, visionario y soñador.
6	Gestor de cambios e innovaciones, con gran flexibilidad operativa.
7	Abierto a nuevas ideas, conocimientos y procedimientos.
8	Capacidad de gestión y liderazgo.

**Fuente:** Aguilar Feijoo (2008).

Tal como comprobamos, el papel del tutor del sistema bimodal integrado de la UBP en su función y rol tutorial no sería único, sino múltiple y cambiaría a medida que cambia el enfoque (tradicional, conductista, constructivista, etc.), desde el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La riqueza de la docencia bimodal está en los valores agregados que proporciona la modalidad a distancia al profesor, al brindarle la oportunidad permanente de buscar bibliografía actualizada, leer, planificar y preparar con anticipación la(s) asignatura(s); así como buscar y elaborar materiales educativos, que utiliza también con los alumnos presenciales, lo que permite una mejora continua.

El paradigma educativo que se venía utilizando en la Universidad está cambiando; los profesores se inclinan por pedagogías activas, más interactivas, que ayudan al alumno a construir su propio conocimiento; se preocupan por implicarlo en su propia formación, favorecer la motivación intrínseca y crear un entorno de confianza, que permita ayudar a los alumnos a crecer como personas. De la UBP depende interpretar y aplicar los nuevos paradigmas educativos, con el objeto de anticipar exitosamente los desafíos del siglo XXI, tal como figura en la presente Propuesta Estratégica Superadora.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

Hemos entrado ya en el siglo XXI, y nos encontramos con un escenario distinto, configurado por rápidos avances científicos y tecnológicos, por un proceso de globalización económica, cultural y una demanda sin precedentes de educación permanente. Estas transformaciones en las que nos hallamos inmersos, sin duda, vienen planteando a la universidad, en general, y a la UBP, en particular, diversas demandas que están sacudiendo sus estructuras y llevándola a revisar desde la misión, su modelo organizativo y de gestión, hasta las fronteras de su accionar, a fin de poder asumir con rapidez la multiplicidad de cambios experimentados en la producción y gestión del conocimiento.

No cabe ninguna duda de que el impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), en el ámbito de la educación universitaria, está renovando tanto las funciones como la actividad misma del docente; provocando importantes cambios, ya sea en el contenido como en la metodología para enseñar. Si bien el docente universitario sigue siendo elemento clave en la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere el dominio de otras competencias para asumir con éxito las nuevas responsabilidades que la sociedad le está confiando.

La docencia universitaria está evolucionando hacia un nuevo escenario, caracterizado por la yuxtaposición de distintos espacios de aprendizaje, que combinan lo presencial con lo virtual. Debido

a ello, es que se debe profundizar el estudio del educador en el sistema actual, que está en constante cambio, y la UBP no puede ser ajena a estas situaciones, que se enmarcan dentro de unos de los actores principales del sistema como lo es el educador.

Al respecto, y considerando que el actual contexto de estudio está enmarcado en el perfil de competencias que tiene que tener el educador para el ejercicio de la función y rol tutorial dentro del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP, se puede plantear que esta institución no solo ha crecido a partir de la Educación a Distancia basada en las TICs; sino que, también, ha hecho de esta modalidad un emblema de reconocimiento a nivel global. Y, tal como se ha validado de manera consistente con el procesamiento y análisis de datos en el capítulo precedente, podemos extraer las siguientes conclusiones para el presente trabajo:

- La UBP ha realizado, como se ha comprobado, avances sustantivos en torno a su proyecto de constituirse en una universidad bimodal, y ha enriquecido sus competencias académicas e institucionales en la modalidad a distancia con un importante sentido profesionalizante.
- Los tutores del sistema bimodal, en su gran mayoría (80%), han recibido capacitación para el logro de competencias de herramientas didáctico-pedagógicas en el dictado de clases virtuales de la enseñanza a distancia. Asimismo, tienen sentido de pertenencia con el sistema bimodal, estarían dispuestos a dedicarles más tiempo a las tutorías, y dicen contar con el acompañamiento de la Gestión Administrativa de la UBP.
- No obstante, en relación a las propuestas de mejora por parte de los tutores, sugieren mejorar las estrategias de contención de los alumnos a distancia, mejorar los contenidos curriculares y/o estrategias pedagógicas, como así también, mejorar los mecanismos de evaluación tanto escritos como orales, puesto que fortalecen las competencias comunicacionales de sus alumnos como futuros abogados.
- El éxito del sistema bimodal se refleja en la cantidad de alumnos que eligen estudiar a distancia, 2314, respecto de los del sistema presencial, 336. Hecho que puede fundamentarse porque la propuesta de Educación a Distancia se adapta mejor a sus necesidades y conveniencias.
- Si bien el sistema bimodal se ajusta perfectamente a la demanda de los alumnos, la devolución de exámenes y/o actividades en tiempo y forma, y la falta de respuesta por parte del tutor se transforman en una falencia a resolver, más allá de la ansiedad habitual de los alumnos. Consecuentemente, se debe procurar una adecuada relación

tutor/alumnos, de modo de garantizar no solo el seguimiento tutorial, sino también los procesos de evaluación en tiempo y forma, tal como plantea el informe de la CONEAU (2009).

- En relación a las competencias de los tutores guía, en el sistema bimodal, se corrobora el empleo de estrategias de seguimiento y retención de los alumnos ingresantes, facilitando la adaptación al Plataforma virtual. Las estrategias empleadas son contención constante, seguimiento telefónico y por mail, y ofrecimiento de soluciones académicas y/o administrativas. El acompañamiento del alumno del sistema bimodal, en las distintas instancias del cursado, se constituye en un factor clave del proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema bimodal.
- Siguiendo con los tutores guía, en relación a sugerencias para mejorar la comunicación entre pares, proponen realizar reuniones periódicas para plantear propuestas de mejora en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también unificar criterios de evaluación de exámenes tanto orales como escritos.
- Respecto de las deficiencias que los tutores perciben de los alumnos del sistema bimodal, se señalan la falta de respuesta por parte de los alumnos y la falta de preparación de estos, lo que obliga a los tutores a plantear metodologías de aprendizaje más dinámicas, por una parte, y a efectuar un diagnóstico de las deficiencias de aprendizaje, a los fines de dotar a los alumnos de las competencias faltantes, por la otra.
- En relación a los alumnos, los reclamos más frecuentes con respecto a los tutores son la demora en corrección de exámenes, demora en respuestas a consultas *online* y problemas con los materiales de estudio. Con respecto a las asignaturas, plantean problemas con el material bibliográfico, fechas de exámenes y modalidad de los exámenes. Y, en relación a los mecanismos de evaluación, plantean nuevamente inconvenientes con las fechas de exámenes, lo que se constituye puntualmente en una falencia a superar por parte de la institución.
- Haber analizado e identificado algunas de las variables que inciden sobre el alto nivel de aplazos de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación a Distancia del sistema bimodal de la carrera de Abogacía es de suma importancia, tal como planteaba el informe de la CONEAU (2009). De esta forma, la contención del alumno a distancia, con sus respectivas estrategias de seguimiento y retención por parte de los tutores, se constituye en el desafío a superar del sistema bimodal de la UBP, a los fines de

brindar una educación de excelencia, competitiva y acorde a las exigencias del nuevo milenio.

A modo de reflexión conclusiva, se puede decir que la originalidad de la presente investigación es que realiza una relevante contribución en materia de conocimiento científico en relación al sistema bimodal de Educación a Distancia de cursado de una carrera universitaria, aportando un marco teórico de referencia, en términos conceptuales y/o metodológicos, que podría impactar positivamente en otras carreras y/o universidades con esta modalidad o exclusivamente a distancia, en general, y de la provincia de Córdoba, en particular.

Finalmente, se puede afirmar, por todo lo expuesto, que el perfil de competencias promedio del tutor en su función y rol tutorial del sistema bimodal de la carrera de Abogacía de la UBP se ajusta de manera significativa con aquellas características recabadas en el presente estado del arte.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR FEIJOO, R. M. (2008).** El profesor bimodal y las competencias básicas para una enseñanza con calidad. *Educación Superior*, 98.
- ALFARO FERNÁNDEZ, A. & PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M. V. (2011).** Evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje de la Facultad de Educación en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete. *Revista de Educación a Distancia*, (27) 1-21.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2008).** La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (61), 71-88.
- BERGE, Z. L. (1995).** Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology-Saddle Brook NJ*, 35, 22-22.
- BURNETT, C. (2003).** Learning to chat: Tutor participation in synchronous online chat. *Teaching in higher education*, 8(2), 247-261.
- CABRAL, B. (2010).** *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- CASADO MUÑOZ, R.; GRECA, I. M.; TRICIO GÓMEZ, V.; COLLADO FERNÁNDEZ, M. & LARA PALMA, A. M. (2014).** Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: Resultados académicos, implicación y satisfacción. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 323-342.
- CERDA, C. (2002).** Educación a distancia: Principios y tendencias. *Revista Perspectiva Educativa*, 39(40), 11-30.
- CÉSPEDES, J. C.; MATARRITA, O. L. B. & CASTRO, A. S. (2010).** Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-19.
- CLARKE, A.; COSTELLO, M. & WRIGHT, T. (1986).** *Tutor competencies for open learning. Manpower Services Commission.* Recuperado de: [<http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A40047>].
- CONEAU (2009).** Informe de evaluación externa. Córdoba: Autor.
- COOPERBERG, A. F. (2002).** Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos de educación a distancia. *Revista de Educación a distancia*, 3.
- DE GUDIÑO, M. R. & DELGADO, F. E. (2009).** Retos y oportunidades en la formación de tutores virtuales: Lo que hemos aprendido en entornos mixtos cinco años después. *Eduweb*, 3(2), 41-55.
- DESERTI, E. & PÉREZ VIZUET, P. (2005).** Relevancia del tutor en los programas a distancia. *Nueva Época*, 2, 6-19.
- EHULETCHE, A. M.; BANNO, B. G. & DE STEFANO, A. A. (2007).** Las tutorías en las propuestas de educación superior a distancia. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, núm. 2, pp. 195-2.
- FAINSTEIN, H. N. (2001).** *Conducción y liderazgo en las organizaciones educativas*. Recuperado de: [<http://www.amauta-international.com/ConduccionLiderazgoEducativas.htm>].

- FERNÁNDEZ, M. O. G. (2015, enero).** Una visión general sobre el estudio de las competencias docentes en ambientes mediados por TIC. *En Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* (Vol. 1, No. 4).
- FERNÁNDEZ, N. R. (2014).** El tutor frente a la educación a distancia: Concepciones, funciones y estrategias tutoriales. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 3, 53-69.
- GARCÍA ARETIO, L. (1999).** *Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001).** Educación a distancia ayer y hoy. *Sociedad de la información y educación*, 160.
- GARCÍA ARETIO, L. (2004).** Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón*, 56(3-4), 409-429.
- GARCÍA ARETIO, L.; CORBELLA, M. R. & FIGAREDO, D. D. (2007).** *De la educación a distancia a la educación virtual*. Madrid: Ariel.
- GARCÍA ARETIO, L. & MARÍN IBÁÑEZ, R. (Coords.) (1998).** *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid: UNESCO-UNED.
- GONZÁLEZ, F. & SALMÓN, G. (2002).** *La función y formación del e-moderator: clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje*. Recuperado de: [[www.atimod.com/presentations/download/educaspanish.doc](http://www.atimod.com/presentations/download/educaspanish.doc)].
- IMBERNÓN MUÑOZ, F., SILVA GARCÍA, P. & GUZMÁN VALENZUELA, C. (2011).** Competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, XVIII (36): 107-114.
- LLORENTE CEJUDO, M. C. (2006).** El tutor en E-learning: Aspectos a tener en cuenta. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20).
- LÓPEZ RUIZ, J. I. (2011).** Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356: 279-301.
- MANHAS, P. S. (2012).** Role of Online Education in Building Brand Image of Educational Institutions. *Journal of Economics, Finance & Administrative Science*, 17(32).
- MANUEL, E. (2003).** Los entornos de aprendizaje abiertos (EAA). *Revista de Educación a Distancia*, (8).
- MARTÍNEZ, G. (2009).** El rol del asesor en un modelo de educación a distancia. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (15).
- MAZURKIEWICZ, H. (2013).** Análisis sistémico de la tutoría virtual a partir del auge del e-learning. *Negotium*, 9(25), 114-143.
- MOLINA AVILÉS, M. & MOLINA AVILÉS, J. (2002).** Diseño instruccional para la educación a distancia. *Universidades*, 24, 53-58.
- ORTEGA SÁNCHEZ, I. (2007).** El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje. En García Carrasco, J. & Seoane Pardo, A. M. (Coords.). Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, nº 2.



- PADULA PERKINS, J. E. (2002).** *Contigo en la distancia. El rol del tutor en la educación no presencial.* Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia de la CUED (BENED). Recuperado de: [<http://www.uned.es/catedraunescoead/publicued/pbc08/pbc8.htm>].
- PERA, S. M.; GISBERT CERVERA, M. & ISUS BARADO, S. (2007).** E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. En García Carrasco, J. & Seoane Pardo, A. M (Coords.). Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, nº 2.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018).** *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Autor. También en línea: [<http://www.rae.es>].
- RIESCO GONZÁLEZ, M. (2008).** El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13: 79-105.
- SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S. & GUTIÉRREZ, C. (2010).** Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 17(34).
- SEOANE PARDO, A. M. & GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2006).** Criterios de calidad en formación continua basada en eLearning. Una propuesta metodológica de tutoría online. Grupo de investigación en interacción y eLearning, Universidad de Salamanca. En G. D. Putnik & M. M. Cunha (eds.), *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations* (Vol. II, pp. 1120-1127).
- SILVA QUIROZ, J. (2010).** El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52).
- TORRES NABEL, L. C. (2007).** La educación a distancia en México. ¿Quién y cómo la hace? *En Entre escotomas y fosfenos: observatorio mexicano de tecnociencia y ciberculturas*, 83-106.
- URDANETA, M. (2008).** Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia. *Eduweb*, 2(2), 111-134.
- VÁSQUEZ, M. (2007).** Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. En García Carrasco, J. & Seoane Pardo, A. M. (Coords.). Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, nº 2.
- VILLEGAS LÓPEZ, G. A., & ZEA RESTREPO, C. M. (2010).** EAFIT INTERACTIVA: Hacia una experiencia educativa bimodal que combina la presencialidad y la virtualidad. Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, CUAED. Recuperado de: [<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/2139>].
- ZABALZA MIGUEL, A. (2003).** *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional.* España: Narcea.
- ZANGARA, A.; RUSSO, C. C.; ESNAOLA, F. & GONZÁLEZ, A. H. (2008).** *La simulación como una estrategia de formación de tutores en experiencias universitarias. O qué enseñan los tutores cuando no se centran en la enseñanza del contenido.* En III Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Dirección de Educación a Distancia. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Recuperado de: [<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19074/1765-LA+SIMULACION+COMO+UNA+ESTRATEGIA+DE+FORMACION+DE+TUTORES+EN+EXPERIENCIAS+UNIVERSITARIAS+O+Q.pdf;jsessionid=DDE00998F93E684BE531BD3B0BC E1EC1?sequence=1>].

## ANEXO I

**Tabla 1:** Características de la Educación a Distancia

Autores	Separación docente-estudiante	Medios técnicos	Organización apoyo-tutorías	Aprendizaje independiente	Comunicación bidireccional	Enfoque tecnológico	Comunicación masiva	Proced. industr
Casas Armengol	x	x						
G. Cirigliano	x		x	x		x		
García Llamas	x	x				x		
Víctor Gutiérrez	x	x						
France Henri	x	x		x				
Börje Holmbeg	x	x	x	x	x	x	x	x
Anthony Kaye	x	x	x	x	x			x
Desmond Keegan	x	x	x	x	x		x	
McKenzie et al.	x	x	x	x				
Ricardo Marín	x	x	x	x	x	x	x	
Michael G. Moore	x	x			x			
M.L. Ochoa		x		x			x	
Hilary Perrraton	x							
Otto Peters	x	x	x	x				
Derek Rowntree	x	x	x				x	x
Miguel A. Ramón	x	x	x	x				
Jaume Sarramona	x	x	x	x	x			
R.S. Sims	x		x					
Charles A. Wedemeyer	x							
Total	18	15	11	11	6	4	5	3

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 2:** Acontecimientos históricos más destacados de la Educación a Distancia

Año	Acontecimiento
1728	El 20 de marzo apareció en la Gaceta de Boston un anuncio que ofrecía material de enseñanza y tutorías por correspondencia.
1833	En el número 30 del periódico sueco Lunds Wecloblad, se encontró un anuncio similar, que avisaba a quienes cursaban por correspondencia “Composición”, que durante el mes de agosto cambiaba la dirección para los envíos postales.
1840	El inglés Isaac Pitman programó un sistema de taquigrafía a base de tarjetas e intercambio postal con los estudiantes.
1843	Se fundó la <i>Phonographic Correspondence Society</i> , que se encargaba de corregir las tarjetas con los ejercicios de taquigrafía anteriormente aludidos.
1856	En Berlín, Charles Toussain y Gustav Laugenschied fueron patrocinados por la Sociedad de Lenguas Modernas para enseñar francés por correspondencia; esta fue, quizás, la primera institución verdaderamente de enseñanza por correspondencia.
1858	La Universidad de Londres otorgaba títulos a estudiantes externos que recibían enseñanza por correspondencia.
1873	Apareció en Boston la Sociedad Para el Fomento del Estudio en el Hogar.
1883	La Universidad por Correspondencia inició su actividad en Ithaca, estado de Nueva York.

1891	El rector de la universidad de Chicago, W. Rainey Harper, fundó un Departamento de Enseñanza por Correspondencia. En la Universidad de Wisconsin, los docentes del Colegio de Agricultura intercambiaron cartas con los estudiantes que no podían abandonar su trabajo para volver a las clases en el campus. Se creó, en Francia, el Centro Ecole Chez Soi. En los Estados Unidos, nacieron las Escuelas Internacionales por Correspondencia.
1894	Se creó, en Inglaterra, el Wolsey Hall. El Rutinsches Ferniehrinstitute organizó cursos por correspondencia para la obtención del Abitur (previo al ingreso de la Universidad).
1897	En los Estados Unidos, se fundó la Escuela Americana.
1898	En Suecia, comenzó a funcionar el Hermonds Korrespondens Institut.
1903	Julio Cervera Baviera fundó en Valencia, España, la Escuela Libre de Ingenieros.
1905	Las Escuelas Calvert, de Baltimore, crean un Departamento de Formación en el Hogar que acogía a niños de escuelas primarias, que estudiaban en casa bajo la tutela de sus padres.
1910	En Victoria, Australia, los docentes rurales de primaria comenzaron a recibir temas de Educación a Distancia por correo.
1911	En Australia, se comenzó esta experiencia, a través de la Universidad de Queensland, con la intención de aminorar el problema de las enormes distancias.
1914	En Noruega, se fundó la Norst Correspondanseskole, y, en Alemania, la Fernschule Jena.
1920	En la antigua URSS, se implantó este sistema por correspondencia.
1922	La <i>New Zeland Correspondence School</i> inició sus actividades con la intención inicial de atender a niños aislados o con dificultades para acudir a las aulas convencionales. A partir de 1928, comenzó a atender, también, a estudiantes de secundaria.
1938	En la ciudad de Victoria, Canadá, se celebró la primera Conferencia Internacional sobre la Educación por Correspondencia.
1939	En Francia, se creó el Centro Nacional de Enseñanza a Distancia (CNED), centro público dependiente del Ministerio Francés de Educación Nacional, que al principio atendió, por correspondencia, a los niños huidos de la guerra.
1940	En la década de los cuarenta, diversos países europeos del centro y del este iniciaron esta modalidad de estudios. Ya por estos años los avances técnicos posibilitaron otras perspectivas que las de enseñanza meramente por correspondencia.
1946	La Universidad de Sudáfrica (UNISA), convencional hasta entonces, comenzó a enseñar también por correspondencia.
1947	A través de radio Sorbonne, se transmitieron clases magistrales en casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de París.
1951	La Universidad de Sudáfrica, actualmente única universidad a distancia en África, se dedicó exclusivamente a impartir cursos a distancia. A su vez, se crearon las Escuelas Australianas del Aire, que posibilitaron que niños geográficamente aislados participaran de la enseñanza diaria con un docente y otros niños a través de la radio.
1960	Se fundó el <i>Beijing Television College</i> en China, aunque después fue cerrado, al igual que el resto de la educación postsecundaria durante la Revolución Cultural.
1962	Se inició en España una experiencia de Bachillerato Radiofónico. También la Universidad de Delhi abrió un departamento de estudios por correspondencia, como ensayo para atender a los estudiantes que, de otro modo, no podrían recibir una enseñanza universitaria.
1963	Se creó, en España, el Centro Nacional de Enseñanza Media por radio y televisión, que sustituyó al Bachillerato Radiofónico creado el año anterior. Se inició, en Francia, una enseñanza universitaria por radio en cinco facultades de letras (París, Bordeaux, Lille, Nancy, Strasbourg) y, en la facultad de Derecho de París, para los estudiantes de primer curso. Se unieron dos instituciones neozelandesas ( <i>Victoria University of Wellington</i> y <i>Massey Agricultural College</i> ), y formaron la <i>Massey University Centre for University Extramural Studies</i> de Nueva Zelanda.
1968	El Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión de España se transformó en el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia (INEMAD).
1969	Se creó la Open University Británica, institución verdaderamente pionera y señera de lo que hoy se entiende como educación superior a distancia. Inició sus cursos en 1971. A partir de esta fecha, la expansión de la modalidad ha sido inusitada en varios países e instituciones, tanto públicas como privadas.
1970	PARC y Xerox retomaron varios de los inventos tecnológicos más revolucionarios en E.U., entre los que se destacan la interfaz gráfica en las computadoras personales, Ethernet, la impresora láser y la programación orientada a objetos, los cuales han servido para impulsar la Educación a Distancia.
1980	Se creó el primer sistema estatal de educación satelital: Learn/Alaska.

1999	“III Jornadas de Educación a Distancia - Mercosur ‘99”, organizadas por el CREAD en la Universidad de Los Lagos, en Osorno, Chile, bajo el lema “Desde el libro al satélite: una contribución a la equidad de la educación del Tercer Milenio”.
2000	La universidad <i>Atlantic International University</i> comenzó a ofrecer programas de Educación a Distancia en línea para adultos en los niveles de Licenciaturas, Maestrías y Doctorados. Desde esa fecha, los programas se imparten en un entorno en el cual el estudiante participa de manera activa en la construcción de su aprendizaje; en fechas recientes, se utiliza, para ello, los materiales de autoestudio disponibles en su Biblioteca Virtual.
2001	Se crea la revista RED, Revista de Educación a Distancia, editada por la Universidad de Murcia en España.
2004	Se conforma la AVED, Asociación Venezolana de Educación a Distancia. Es concebida como una organización sin fines de lucro, cuyo objeto es difundir las bondades de la Educación a Distancia con apoyo de las tecnologías. La iniciativa de crear esta asociación parte de los docentes de la Universidad Central de Venezuela, Universidad Nacional Abierta, UCLA, UNERG, UCAB, USB y UNET.
2006	Primer Encuentro de Tecnología Instruccional y Educación a Distancia realizado en la Universidad de Caracas por la AVED.

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 3:** Acontecimientos históricos más destacados en Europa sobre la Educación a Distancia

Año	País/Ciudad	Acontecimiento
1878	Londres	El <i>Skerry's College</i> , Edimburgo, preparaba candidatos para el examen del servicio civil.
1884	Londres	El <i>Foulks Lynch Correspondence Tuition Service</i> impartía especialización en contabilidad.
1887	Londres	<i>University Correspondence College</i> de Cambridge.
1891	Francia	Se creó el Centro Ecole Chez Soi. A finales del siglo XIX, Malmoe, Suecia, Hans Hermods enseñaba idiomas y comercio; preparó material para enseñar por correspondencia.
1903	España	Julio Cervera Baviera creó las Escuelas Libres de Ingenieros.
1914	Noruega	Se fundó la <i>Norsk Correspondanseskole</i> .
1914	Alemania	Se fundó la <i>Fernschule Jena</i> .
1920	URSS	Tuvo una rica experiencia en un particular sistema de enseñanza por correspondencia. Existían 200,000 estudiantes inscritos en estudios de educación superior por correspondencia.
1927	Inglaterra	La BBC británica inauguró las posibilidades de la radio en el ámbito de la enseñanza.
1940	Francia	Nació el Centro Nacional de Enseñanza por Correspondencia, posteriormente conocido como CNED.
1947	Francia	A través de radio Sorbonne, se transmitieron clases magistrales en casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Ciencias.
1948	Noruega	El gobierno noruego jugó un destacado papel regulando programas e instituciones de estudios por correspondencia.
1963	España	Radio ECCA (Emisora Cultural Canaria) emitió la primera clase radiofónica.
1963	Bélgica	Se creó el Consejo Europeo de Educación por Correspondencia.
1968	España	Se formó el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia (INEMAD).
1968	Zurich	Se creó el Consejo Europeo de Estudios a Domicilio.
1969	Inglaterra	Se creó la Open University Británica.
1971	URSS	Eran 600,000 los soviéticos que seguían estudios superiores por correspondencia.
1974	Alemania	Se creó la <i>Fernuniversitat</i> de Hagen.
1977	España	Se creó la hoy consolidada Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED).
1982	Holanda	Se creó la <i>Open Univesiteit</i> de Holanda.
1982	Irlanda	Se fundó la <i>National Distance Education Centre</i> de Irlanda.
1984	Suecia	Nació la <i>Swedish Association for Distance Education</i> .

1985	Dublín	Se fusionaron los dos Consejos antes mencionados y se formó la <i>Association of European Correspondence Schools</i> , como asociación internacional y para la promoción del conocimiento de la Educación a Distancia y su defensa.
1986	Noruega	Se creó un consorcio para la educación superior a distancia dentro de la <i>Norwegian Association for Distance Education</i> .
1987	Bélgica	Nació el <i>Studiecentrum Open Hoger Onderwijs</i> .
1987	Francia	Se fundó la <i>Federation Interuniversitaire de l'enseignement a distance</i> .
1988	Portugal	Se creó la <i>Universidade Aberta</i> de Portugal.
1990	Noruega	Se fundó <i>The Norwegian Executive Board for Distance Education at University and College Level</i> .

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 4:** Acontecimientos históricos más destacados en Oceanía

Año	País/Ciudad	Acontecimiento
1910	Nueva Gales del Sur (Australia)	Formación de inspectores de sanidad por correspondencia.
1910	Victoria	Formación de docentes de nivel secundario a distancia.
1911	Australia	Inició la <i>University of Queensland</i> en Brisbane.
1914	Victoria	Se realizaron estudios por correspondencia para estudiantes aislados. Este programa se llamó "En Australia, estudios por correspondencia supervisados".
1922	Zelanda	Comenzó sus actividades la <i>New Zeland Correspondence School</i> , atendiendo a niños aislados.
1950	Zelanda	La radio y la televisión fueron recursos que comenzaron a utilizarse para enseñar a los estudiantes aislados. Se utilizaron los servicios radiofónicos del <i>Royal Flying Doctor Services</i> .
1955	Nueva Inglaterra (Australia)	La <i>University of New England</i> de Armidale comenzó a impartir cursos a distancia.
1963	Australia	Se formó la <i>Massey University Centre for University Extramural Studies</i> de Nueva Zelanda.
1967	Sydney	Se fundó la <i>Macquarie University</i> .
1975	Perth	Se fundó la <i>Murdoch University</i> .
1978	Victoria	Iniciaron los primeros cursos a distancia en la institución mixta <i>Deakin University</i> , y, en los '80, en la <i>Nueva Zelanda University</i> de Nueva Zelanda.

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 5:** Acontecimientos históricos más destacados en África

Año	País/Ciudad	Acontecimiento
1873	Sudáfrica	La <i>University of South Africa</i> (UNISA) se estableció bajo el nombre de la Universidad del Cabo de Buena Esperanza.
1962	Costa de Marfil	Se creó la Fundación Panafricana INADES.
1973	Nairobi	Nació la <i>Association for Distance Education</i> (AADE).
1975	Nigeria	Se admitieron los primeros alumnos que estudian en la <i>Correspondence and Open Studies Institute</i> de Educación a Distancia de la Universidad de Lagos.

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 6:** Acontecimientos históricos más destacados en Asia

Año	País/Ciudad	Acontecimiento
1935	Japón	El <i>Japanese National Public Broadcasting Service</i> inició sus programas escolares de radio, como enriquecimiento de la escuela ordinaria.
1952	China	Primer intento de organización a nivel nacional de la enseñanza a distancia, bajo las siglas PUC ( <i>People's University of China</i> ).
1960	China	Se fundó el <i>Beijing Broadcasting and Television</i> .
1962	Delhi	La Universidad de Delhi abrió un departamento de estudios por correspondencia.
1972	Korea	Se creó la <i>Korea Air and Correspondence University</i> , que en la actualidad cuenta con más de 200,000 estudiantes.
1973	Irán	Se creó la <i>Free University</i> , que fue abolida cuatro años después.
1974	Pakistán	Se fundó la <i>Allama Iqbal Open University</i> .
1976	Israel	Se fundó la <i>Every Man's University</i> .
1978	Tailandia	Se creó la <i>Sukhothai Thammathirat Open University</i> , que actualmente cuenta con más de 200,000 estudiantes.
1978	China	Se creó la <i>Central Broadcasting and Televisión University</i> , con más de 500,000 estudiantes en la actualidad.
1981	Turquía	Se creó la <i>Anadoli University</i> , con cerca de 600,000 estudiantes en nuestros días.
1981	Sri Lanka	Se creó la <i>Sri Lanka Open University</i> .
1981	Japón	Se creó la <i>University Of The Air</i> .
1982	Corea	Se creó la <i>Korea National Open University</i> .
1983	Indonesia	Se creó la <i>Universitas Terbuka</i> , con 350,000 estudiantes en la actualidad.
1983	India	Se creó la <i>Open University</i> del Estado de Adhara Pradesh.
1985	India	Se creó la <i>Indira Gandhi National Open University</i> , en la que estudian unos 250,000 estudiantes.
1986	Taiwán	Se creó la <i>National Open University</i> .
1986	Tailandia	Surgió la idea de concebir la <i>Asian Association of Open Universities</i> durante el seminario de Educación a Distancia celebrado en la <i>Sukhothai Thammathirat Open University</i> .
1987	Irán	Se creó la <i>Payame Noor University</i> , hoy con unos 120,000 estudiantes.

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 7:** Acontecimientos históricos más destacados en América

Año	País/Ciudad	Acontecimiento
1939	Brasil	Se creó el instituto Radio Monitor.
1941	Brasil	Se creó el <i>Instituto Universal Brasileiro</i> .
1947	Colombia	Nacieron las llamadas Escuelas Radiofónicas con la Acción Cultural Popular.
1960	Argentina	Nació la Telescuela Primaria del Ministerio de Cultura y Educación, donde se integraban los materiales impresos, la televisión y la tutoría. Y, por esa misma época, surgió la Telescuela Técnica, dirigida a la formación en oficios.
1968	México	Se crearon los Centros de Educación Básica de Adultos (CEBA).
1971	México	Apareció la Telesecundaria.
1971	México	Apareció el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), que desapareció en 1983.
1972	Colombia	La Pontificia Universidad Javeriana emitía por TV el programa Educadores de Hombres Nuevos.
1972	República Dominicana	Se fundaron los Centros APEC de Educación a Distancia, con la finalidad de ofrecer programas educativos.
1972	Ecuador	El Instituto Radiofónico Fe y Alegría inició sus programas de Educación a Distancia.
1973	Brasil	La Fundación Brasileña de Educación (FUBRAE) desarrolló la formación de docentes.



1973-5	Colombia	Fueron ocho las universidades colombianas que, durante este período, establecieron algún programa a distancia (Antioquía, Valle, Javeriana, Santo Tomás, etc.).
1974	México	El Instituto Politécnico Nacional inició su Sistema Abierto de Enseñanza (SAE) en varias de sus escuelas.
1975	Venezuela	Nació la Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta, cuya creación oficial se produjo en 1977.
1976	México	El Colegio de Bachilleres inició su Sistema de Enseñanza Abierta.
1979	Cuba	El Ministerio de Educación decidió crear la Facultad de Enseñanza Dirigida, dentro de la Universidad de la Habana, en 1979, para satisfacer la demanda de profesionalización de los trabajadores en la educación superior.
1979	Argentina	Se creó la Asociación Argentina de Educación a Distancia.
1982	Colombia	El gobierno de Colombia aprobó un decreto por el cual se reglamentó, dirigió e inspeccionó la educación abierta y a distancia, y se creó el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, así como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación a Distancia.
1991	México	Se creó la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, para coordinar los diversos sistemas y facilitar su interrelación y el planeamiento conjunto.
1992	Chile	La Red Universitaria Nacional (REUNA) de Chile se conectó a internet.
1993	Estados Unidos	Se constituyó definitivamente el Consorcio-Red de Educación a Distancia en América (CREAD).
1994	Brasil	Inició la oferta de cursos superiores a distancia por medios impresos.
1995	Brasil	Comenzó la difusión de internet en las instituciones de enseñanza superior.
1998	México	Puesta en marcha del Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia.
1998	Cuba	El Ministerio de Educación Superior aprobó la creación de un Centro de Referencia para la Educación Avanzada, y, entre las funciones de dicho centro, estuvo la elaboración de un modelo para la formación a distancia.
1999	México	Se creó el Plataforma virtual para la Educación Superior (SIVES).
1999-2002	Brasil	Las instituciones universitarias recibieron permiso oficial para actuar en la Educación a Distancia.
1999-2002	Argentina	Se desarrollaron proyectos, programas y acciones de educación virtual.
2004	Chile	REUNA incursiona en nuevos servicios de alta innovación, cubriendo 11 de 13 regiones (en proyectos de redes de banda).

**Fuente:** Cabral, 2010.

**Tabla 8:** Competencias generales para los profesionales de la Educación a Distancia

1. Conocimientos sobre andragogía.	29. Habilidades de comercialización.
2. Habilidades para la consejería.	30. Conocimientos sobre medios de comunicación.
3. Conocimientos básicos sobre tecnología.	31. Habilidades sobre modelamiento de la conducta.
4. Habilidades financieras.	32. Conocimientos sobre multimedia.
5. Habilidades para ser agente de cambio.	33. Habilidades sobre análisis de necesidades.
6. Trabajo en equipo.	34. Habilidades de negociación.
7. Conocimiento sobre <i>hardware</i> .	35. Habilidades de organización.
8. Conocimiento sobre redes.	36. Habilidades de planeación.
9. Cultura general.	37. Habilidades de construcción de políticas.
10. Habilidades para analizar datos.	38. Habilidades de presentación.
11. Habilidades de edición.	39. Habilidades para dirigir proyectos.
12. Habilidades de ingeniería.	40. Habilidades para las relaciones públicas.
13. Solvencia en el idioma inglés.	41. Habilidades para cuestionar.
14. Habilidades de evaluación.	42. Habilidades para utilizar y crear <i>software</i> .
15. Habilidades para facilitar el debate.	43. Habilidades de planeación estratégica.
16. Habilidades de retroalimentación.	44. Conocimientos sobre accesibilidad a la tecnología.

17. Conocimientos sobre teoría de la educación. tecnología.	45. Habilidades sobre operación y reparación de tecnología.
18. Habilidades en diseño gráfico.	46. Conocimientos sobre sistemas de telefonía.
19. Habilidades en procesos grupales.	47. Habilidades para la construcción de textos.
20. Habilidades en diseño instruccional.	48. Habilidades para la capacitación en tecnología.
21. Conocimientos sobre tecnologías interactivas.	49. Habilidades para la comunicación vía satélite.
22. Habilidades de comunicación interpersonal.	50. Habilidades sobre el uso de videoconferencias
23. Conocimientos en el campo de la Educación a Distancia.	51. Habilidades de escritura.
24. Conocimientos sobre servicios de soporte.	52. Estrategias de aprendizaje.
25. Conocimientos sobre modelos y estrategias de enseñanza.	53. Uso de herramientas de internet para la enseñanza.
26. Conocimientos sobre estilos de aprendizaje.	54. Habilidades para la autoría de html.
27. Habilidades de búsqueda de información.	55. Habilidades para la programación en <i>web</i> .
28. Habilidades directivas.	

**Fuente:** Torres Nabel, 2007.

**Tabla 9:** Competencia tutorial del tutor académico

	<b>Wats (1992)</b>	<b>Carr (1999)</b>	<b>Valverde (2004)</b>	<b>Rodríguez Espinar, S. (coord.); Álvarez, M. et al (2005).</b>
Competencia Técnica (Saber)	Dominio de los contenidos y actividades específicas de la tarea profesional. Conocimiento claro de la realidad universitaria y de su problemática específica.		Poseer una actualizada base de conocimientos en general y en particular en relación a las carencias que el mentorizado posee.	Conocer la realidad de la titulación y universidad (itinerarios curriculares, actividades extraacadémicas, servicios, etc.). Conocer los ámbitos profesionales por los que se prepara el estudiante, como las diferentes ofertas de formación continua e intercambio académico y profesional.
Competencia Metodológica (Saber hacer)	Capacidad de transferir sus conocimientos, procedimientos y valores al contexto universitario. Capacidad para seleccionar y aplicar eficazmente recursos y estrategias idóneas para atender a las necesidades de orientación planteadas.	Utilizar habilidades de estímulo y reacción.	Capacidad de ayudar, orientar y asesorar.	Capacidad para afrontar el conflicto personal y de los otros de manera reflexiva y cooperativa.
Competencia participativa (Saber estar)	Habilidades comunicativas. Habilidades de coordinación e iniciativa. Trabajo en	Compartir ideas, experiencias y perspectivas. Discutir sueños y objetivos. Demostrar	Disponer de buenas habilidades personales para la comunicación, escucha, empatía,	Aptitud para la relación interpersonal y la comunicación. Capacidad de trabajo



	equipo.	capacidad de escuchar. Efectuar solución de problemas y mediación.	confianza, compromiso, la toma de decisiones, solución de problemas.	en equipo. Trabajar de manera interdisciplinaria y participativa.
Competencia personal (Saber ser)		Actuar como un modelo de conducta.	Compromiso. Ser buen ejemplo de los valores/cualidades propias de la institución donde se desarrolla el proceso.	Actitud positiva ante la planificación. Predisposición para la innovación y el cambio. Respeto ante la diversidad. Integración en la vida de la institución y en el contexto en que trabaja. Aptitud para afrontar problemas de manera positiva. Sensibilidad por la formación integral del estudiante.

**Fuente:** Adaptación de Wats, 1992; Carr, 1999; Valverde, 2004; Rodríguez Espinar, 2005); en Pera *et al*, 2007.

**Tabla 10:** Características y habilidades del e-moderador

Cualidad/ Característica	Seguro	Constructivo	De desarrollo	Facilitador	Compartir conocimiento	Creativo
Comprensión de los procesos <i>online</i>	Seguro en proveer un enfoque para la conferencia, juzgar el interés de los participantes, experimentar con diferentes acercamientos, y siendo un modelo del papel.	Capaz de construir confianza y propósito en línea, para saber quién debe ser en línea y lo que ellos deben estar haciendo.	Habilidad para desarrollar y activar a otros, actuar como catalizador, sostener la discusión, resumir, reiterar el desafío. Monitor en la comprensión y equivocación, dar <i>feedback</i> .	Saber cuándo controlar los grupos, cuándo permitirles ir, cómo llevarse con los no participantes, saber cómo marcha la discusión y usar el tiempo en línea.	Capacidad para explorar ideas, desarrollar argumentos, promover las líneas valiosas, cerrar las líneas improductivas. Escoger cuándo archivar, construir una comunidad de aprendizaje.	Capacidad para usar una gama de CMC, desde actividades estructuradas a libres. Generación de discusiones, y evaluar y juzgar el éxito de la conferencia.
Habilidades técnicas	Comprender a nivel de usuario el uso del <i>software</i> , razonables habilidades en el uso de las TIC, buen acceso.	Capaz para apreciar las básicas estructuras de CMC, y la WWW y el potencial de internet para el aprendizaje.	Conocimiento sobre cómo usar las características especiales de <i>software</i> para e-moderador: por ejemplo, control, archivos, etc.	Capacidad para usar las características del <i>software</i> para explorar el uso que hacen los aprendices: por ejemplo, historia de mensajes.	Capacidad para establecer lazos entre CMC y otros elementos del programa de aprendizaje.	Capacidad para utilizar las facilidades del <i>software</i> para crear y manipular conferencias y para generar un ambiente de aprendizaje <i>online</i> .
	Seguro de ser cortés, educado y	Capaz de escribir concisos,	Capacidad para comprometerse	Capacidad para interactuar a	Capacidad para la diversidad con	Capacidad para comunicarse

Habilidades comunicativas online	respetuoso al escribir las comunicaciones <i>online</i> .	enérgicos y atractivos mensajes <i>online</i> .	e en el trabajo <i>online</i> con la gente (no la máquina o el <i>software</i> ).	través del <i>email</i> y conferencia y lograr la interacción entre los otros.	sensibilidad cultural.	agradablemente sin la señal visual.
Contenido experto	Seguridad de poseer conocimiento y experiencia para compartir, y dispuesto y capaz a realizar contribuciones propias.	Capaz de animar las legítimas contribuciones de otros.	Capacidad para activar debates proponiendo y cuestionando.	Tener autoridad para otorgar normas a los estudiantes para sus participaciones y contribuciones en CMC.	Conocer acerca de la disponibilidad de recursos (ej.: en la <i>www</i> ) y enviar a los participantes a ellos.	Capacidad para avivar conferencias a través del uso de multimedia y recursos electrónicos.
Características personales	Seguro en ser decidido y motivador como e-moderador.	Capaz de establecer una identidad <i>online</i> como e-moderador.	Capacidad para adaptarse a nuevos contextos de enseñanza, métodos, audiencias y roles.	Mostrar sensibilidad para relacionarse y comunicarse <i>online</i> .	Mostrar una actitud positiva, compromiso y entusiasmo para el aprendizaje <i>online</i> .	Saber crear una comunidad de aprendizaje <i>online</i> útil y pertinente.

**Fuente:** González & Salmón, 2002.

**Tabla 11:** Roles y funciones a desempeñar por los docentes de entornos virtuales

Consultores de información	Buscadores de materiales y recursos para la información. Soporte a los alumnos para el acceso a la información. Utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
Colaboradores en grupo	Favorecedores de planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como en no formales e informales. Será necesario asumir nuevas formas de trabajo colaborativo, teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a una colaboración no presencial, marcada por las distancias geográficas y por los espacios virtuales.
Trabajadores solitarios	La tecnología tiene más implicaciones individuales que grupales, puesto que las posibilidades de trabajar desde el propio hogar (teletrabajo) o de formarse desde el propio puesto de trabajo (teleformación) pueden llevar asociados procesos de soledad y aislamiento si no se es capaz de aprovechar los espacios virtuales de comunicación y las distintas herramientas de comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas (principalmente las primeras).
Facilitadores del aprendizaje	Facilitadores del aprendizaje. Las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos). No transmisores de información, sino: -facilitadores, -proveedores de recursos, -buscadores de información. Facilitadores de la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje

	colaborativo. Ayuda para el alumno a la hora de decidir cuál es el mejor camino, el más indicado, para conseguir unos objetivos educativos.
Desarrolladores de cursos y materiales	Poseedores de una visión constructivista del desarrollo curricular. Diseñadores y desarrolladores de materiales dentro del marco curricular, pero en entornos tecnológicos. Planificadores de actividades y entornos virtuales de formación. Diseñadores y desarrolladores de materiales electrónicos de formación. Favorecedores del cambio de los contenidos curriculares a partir de los grandes cambios y avances de la sociedad que enmarca el proceso educativo.
Supervisores académicos	Diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos. Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales (cuando llegue el momento). “Dirigir” la vida académica de los alumnos. Realizar el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes <i>feedbacks</i> que ayudarán a mejorar los cursos y las diferentes actividades de formación.

**Fuente:** Gisbert, 2002; en Llorente Cejudo, 2006.

**Tabla 12:** Funciones y competencias del tutor *online*

FUNCIONES	COMPETENCIAS
Académica/pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados.</li> <li>-Responder a los trabajos de los estudiantes.</li> <li>-Asegurarse de que los alumnos estén alcanzando el nivel adecuado.</li> <li>-Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico previo.</li> <li>-Resumir en los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes.</li> <li>-Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.</li> </ul>
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asegurarse de que los alumnos comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación.</li> <li>-Dar consejos y apoyos técnicos.</li> <li>-Realizar actividades formativas específicas.</li> <li>-Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en red.</li> <li>-Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo.</li> <li>-Mantenerse en contacto con el administrador del sistema.</li> <li>-Utilizar adecuadamente el correo electrónico.</li> <li>-Saber dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas.</li> <li>-Usar el <i>software</i> con propósitos determinados.</li> </ul>
Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer el calendario del curso, de forma global como específica.</li> <li>-Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno.</li> <li>-Mantener contacto con el resto del equipo docente y organizativo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros.</li> <li>-Contactar con expertos.</li> <li>-Ofrecer información significativa para la relación con la institución.</li> <li>-Establecer estructuras en la comunicación <i>online</i> con una determinada lógica.</li> </ul>
Orientadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red.</li> <li>-Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo.</li> <li>-Asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado.</li> <li>-Informar a los estudiantes sobre su progreso en el estudio.</li> <li>-Ser guía y orientador del estudiante.</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red.</li> <li>-Estimular a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros.</li> <li>-Integrar y conducir las intervenciones.</li> <li>-Animar y estimular la participación.</li> <li>-Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes.</li> <li>-Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.</li> </ul>

**Fuente:** Llorente Cejudo, 2006.

**Tabla 13:** Definición de tutoría académica

AUTOR	DEFINICIÓN	ÉNFASIS
Álvarez Pérez, P.R.: 2002: 25.	“Un recurso, una estrategia para que los estudiantes afronten de forma satisfactoria su proceso formativo y afronten, de manera adecuada, la toma de decisiones, los procesos de transición académica y la vida socio-laboral activa de manera autónoma y responsable”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recurso y estrategia.</li> <li>-Ayuda a procesos de transición y toma de decisiones.</li> </ul>
Echeverría, 1993.	“Actividad del professor-tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante consigue obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y de su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas; integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para conseguir integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida glo-bal”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Profesor-tutor.</li> <li>-Proceso madurativo permanente.</li> <li>-Toma de decisiones razonadas.</li> <li>-Global.</li> </ul>
González, 2001.	“Acción docente de orientación con componentes pedagógicos y psicológicos, realizada por profesores-tutores con la finalidad de participar en la formación integral del	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acción docente.</li> <li>-Formación integral.</li> <li>-Mediación.</li> </ul>

	estudiante, potenciando su desarrollo como persona y como estudiante y su proyección social y profesional. De este modo, se considera al tutor como un elemento personal y funcional del proceso educativo con funciones de defensa, ayuda, preocupación, resolución de problemas de la clase, de mediación o representación, etc.”.	
Ferrer, 1994.	Señala que el concepto de tutoría es más amplio que el proceso de E-A centrado en la docencia, pero no separable de este.	-Función docente.
Isus, 1995.	Destaca que la acción tutorial tiene que devenir como la concreción de un proceso orientador integral y propio.	-Integral y propio.
Planas, 2002:183.	Concreta que la función tutorial ha de identificarse con la función docente, con el sentido de formar parte de estar dentro de un planteamiento educativo integral y altamente personalizado.	-Función docente. -Planteamiento educativo integral y personalizado.
Soler, 2003.	“Proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos”.	-Desarrollo general. -Guía y ayuda.
Zabalza, 2003.	En el análisis que realiza de las competencias docentes del profesorado universitario, define la competencia tutorial como una parte sustancial del perfil profesional del docente.	-Competencia tutorial.

**Fuente:** Adaptación de Álvarez Pérez, 2002; Echeverría, 1993; González, 2001; Ferrer, 1994; Isus, 1995; Planas, 2002; Soler, 2003; Zabalza, 2003; en Pera *et al.*, 2007.

**Tabla 14:** Medios para la tutoría virtual

SISTEMA DE TUTORÍA ASÍNCRONOS	SISTEMA DE TUTORÍA SÍNCRONOS
<p><u>Foros</u>: permiten acceder a todos los alumnos a las noticias de interés, avisos, sugerencias, aclaraciones con respecto al tema estudiado, y se pueden convertir en una de las principales herramientas de trabajo en la comunicación alumno-tutor.</p>	<p><u>Chats</u>: conversaciones <i>online</i> que permiten a los participantes (alumnos o tutores) realizar conversaciones en grupo de forma privada. Son útiles para que el tutor avise a los estudiantes de su disponibilidad en determinados horarios, además de que son grandes impulsores de las relaciones personales entre los alumnos.</p>
<p>Chats y foros pueden llegar a ser complementarios.</p>	
<p><u>Correo electrónico</u>: facilita la intercomunicación tutor-alumno en las tareas de tutoría académica y de orientación, y también la intercomunicación de los alumnos entre sí.</p>	<p><u>Pizarra electrónica</u>: la pizarra es una herramienta que permite intercambiar imágenes y gráficos elaborados por cada uno de los usuarios que están utilizando simultáneamente esta herramienta. Se aconseja su uso junto al chat, puesto que enriquece la comunicación con las aclaraciones pertinentes.</p>

**Fuente:** Martínez, M., 2005; en Llorente Cejudo, 2006.



## ANEXO II

VISTO, la Resolución del Consejo Superior N° 61/04, por la que se aprueba con carácter experimental el Régimen de Bimodalidad para el cursado de algunas asignaturas de carreras que la Universidad ofrece en la modalidad presencial y en la modalidad a distancia; y

### CONSIDERANDO:

Que se estima que la aplicación de ese régimen ha resultado en general positiva para los alumnos, no habiendo surgido inconvenientes mayores;

Que el mencionado régimen sienta las bases de un Programa Experimental de Bimodalidad, conforme al cual los alumnos inscriptos en cualquiera de las modalidades podrán, a partir del segundo año de la carrera, cursar hasta un máximo de dos asignaturas en la modalidad alternativa a aquella en la cual vienen cursando;

Que transcurrido un tiempo de aplicación considerable, parece conveniente avanzar en la aplicación del referido Programa, incrementando de modo razonable la cantidad de asignaturas que pueden quedar sujetas a ese régimen;

Que esta propuesta se inscribe en el marco de uno de los objetivos estratégicos de la Universidad, consistente en avanzar, dentro del régimen legal vigente, hacia un sistema de bimodalidad integral, en el que las modalidades de enseñanza presencial y a distancia se complementen y enriquezcan mutuamente, y estén disponibles como opciones curriculares con similar nivel de calidad para la formación de los alumnos;

Que se cuenta para ello con una propuesta sobre el particular presentada por el Vicerrectorado de Asuntos Académicos;

Que la Comisión de Asuntos Académicos de este Consejo Superior ha tomado la intervención que le compete;

Por ello,

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD BLAS PASCAL

### RESUELVE

ARTÍCULO 1º.- Modificar, a partir del ciclo lectivo 2012, los puntos 8 y 9 a) del Anexo de la Resolución CS N° 61/04, los que quedarán redactados de la siguiente forma:

"8. A partir del ciclo lectivo 2012, en las carreras que se ofrecen en las modalidades presencial y a distancia conforme a planes de estudio sustancialmente iguales, los alumnos inscriptos en cualquiera de esas modalidades podrán, a partir del segundo año de la carrera, cursar durante el resto de sus estudios hasta un máximo de seis (6) asignaturas en la modalidad alternativa a aquella en la cual vienen cursando. La opción podrá ampliarse a todas las asignaturas que se cursen en ambas modalidades con programas sustancialmente iguales, cuando se trate de alumnos que cursen una segunda carrera, habiendo por tanto ingresado con un título de grado, y siempre que la cantidad de materias que se opte por cursar en la modalidad alternativa, no



Sede Campus:  
Av. Donato Alvarez 380 - (5123) Argüello, Córdoba  
Tel. (+54 351) 414 4444 - Fax (+54 351) 414 4406  
Sede Centro:

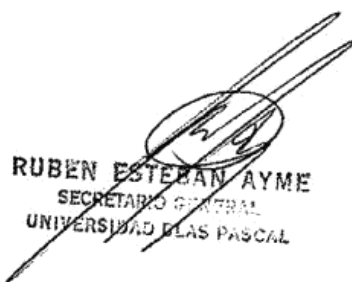
supere el veinticinco por ciento (25%) del total de asignaturas del plan de estudios”.

“9, a). Para poder solicitar el cursado de hasta seis (6) asignaturas en la modalidad alternativa a aquella en la cual están inscriptos, deberán tener aprobadas por lo menos cinco (5) asignaturas., salvo para los alumnos que cuenten ya con un título de grado, en cuyo caso la opción podrá ser ejercida desde el primer año de la nueva carrera en que se inscriben”.

ARTÍCULO 2º. Regístrese, comuníquese y archívese.

RESOLUCION CONSEJO SUPERIOR Nº 01/2012.

Córdoba, 13 de marzo de 2012.

  
RUBEN ESTEBAN AYME  
SECRETARIO GENERAL  
UNIVERSIDAD BLAS PASCAL



  
EDUARDO SANCHEZ MARTINEZ  
RECTOR  
UNIVERSIDAD BLAS PASCAL



**VISTO:**

Que los Criterios y Pautas para el Trabajo de docentes-tutores y Contenidistas, están en la actualidad descriptos por la Resolución Rectoral 100/07 de junio del año 2007, y

**CONSIDERANDO:**

Que dicha Resolución se encuentra desactualizada, tanto en aspectos organizacionales como funcionales;

Que es necesario dar mayores precisiones sobre algunas de las funciones definidas en los art 92 y 94 del Reglamento Académico General - RCS 15/2012;

Que se hace necesario adecuarla a la estructura organizacional actual y a las nuevas prácticas que se han ido produciendo en la modalidad, fruto de la evolución del sistema junto con el cambio del perfil del alumno a distancia;

Que se han detectado inequidades en la carga de trabajo de los docentes-tutores con respecto a la cantidad de alumnos a cargo y las horas cátedra asignadas, según resolución RR 100/07;

Que es de suma importancia desagregar el trabajo del docente-tutor en tareas propias de la tutoría en sí -comunes a todos- y en tareas particulares que sólo realizan algunos docentes-tutores;

Que es indispensable optimizar las necesidades de los estudiantes de lograr una rápida respuesta por parte de los docentes-tutores, sea en consultas realizadas on-line, sea en corrección de actividades integradoras obligatorias

Que ello requiere rediseñar los procedimientos y reglas que organizan el trabajo de los actores intervinientes, a fin de que las funciones que les competan puedan ser cumplidas adecuadamente;

Que en ese marco, es particularmente importante actualizar el conjunto de criterios, normas y procedimientos, que regulan la función de los docentes-tutores;

Que ello debe redundar en un más acabado cumplimiento de sus responsabilidades por parte del docente-tutor y en una mejor supervisión por parte de la autoridad académica, y como consecuencia de ello en una mejor convivencia institucional y en una mejor atención de los estudiantes;

Por ello,

**EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD BLAS PASCAL**

**RESUELVE**

ARTICULO 1°. Dejar sin efecto la Resolución Rectoral N° 100/07

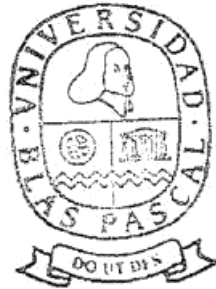
ARTICULO 2°. Aprobar los Nuevos Criterios y Pautas para el Trabajo de docentes-tutores y Contenidistas, que como anexo forman parte de la presente Resolución.



ARTICULO 3°. Comuníquese, regístrese y archívese.

RESOLUCION RECTORAL N° 169/17

Córdoba, 26 de diciembre de 2017



A handwritten signature in black ink, appearing to read "J. A. Consigli", written over a horizontal line.

JOSE ALEJANDRO CONSIGLI  
RECTOR  
UNIVERSIDAD BLAS PASCAL

**ANEXO**  
**CRITERIOS Y PAUTAS**  
**PARA EL TRABAJO DE docentes-tutores Y CONTENIDISTAS**

- I. Pautas en relación al Calendario Académico.
- II. Pautas en relación al inicio del cursado.
- III. Pautas en relación al cursado y entrega de parciales.
- IV. Pautas en relación a los exámenes finales.
- V. Pautas sobre la asignación de horas tutoría presenciales en la UBP
- VI. Pautas en relación a la producción de materiales y su actualización.

Los criterios y pautas para el trabajo de los docentes-tutores tienen por objeto presentar de modo orgánico un conjunto de normas, principios, responsabilidades y recomendaciones, que regulan aspectos importantes de la enseñanza a distancia en la UBP. Tales pautas y criterios deben por lo tanto ser tenidas en cuenta por docentes-tutores y contenidistas, sin perjuicio de otras más operativas y detalladas que les sean comunicadas.

**I. Pautas en relación al Calendario Académico**

1. El servicio de tutorías se prestará por parte de los docentes-tutores en el periodo indicado en el calendario académico anual aprobado por la Resolución respectiva.
2. Los períodos de exámenes se regirán también de acuerdo al calendario académico anual, teniendo los docentes-tutores la obligación de asistir en las fechas en que fueron citados.
3. La Dirección de Gestión Académica (DGA) elaborará el cronograma de exámenes finales, clases de consulta y otras obligaciones que impliquen la concurrencia del docente-tutor a la Universidad. Para ello se publicará en la plataforma *mi.ubp* la agenda propuesta y los docentes-tutores podrán solicitar modificaciones en el plazo que establezca la DGA. Transcurrido ese plazo no se admitirán pedidos de modificación.
4. Los horarios de consulta para exámenes finales del turno de Febrero-Marzo se fijarán en un día y hora determinados, con previa publicación en *mi.ubp* para que el docente-tutor pueda verificarlos y solicitar su modificación de ser necesario en el plazo que establezca la DGA, y ante el área pertinente para adecuarlo, de corresponder. La consulta, en dicho turno de examen, consistirá en una hora reloj de asistencia en boxes. Para los demás turnos las consultas previas al examen serán asignadas en los horarios fijados de presencia del docente tutor en boxes.

**II. Pautas en relación al inicio del cursado**

1. Al comenzar el cuatrimestre, los docentes-tutores enviarán una carta de bienvenida por medio de la mensajería y cargarán en el sistema, las fechas de entrega

(expresadas en semanas) de la/s actividad/es integradora/s obligatoria/s. Se deberá aclarar que tales fechas son las previstas en la agenda existente en el material de estudio para un conveniente avance en el aprendizaje de la asignatura. Se sugiere indicar dentro del mensaje la conveniencia de cumplir con el cronograma de estudio como una ventaja en su aprendizaje. Los docentes-tutores de una misma carrera y cuatrimestre coordinarán entre sí las fechas de las actividades integradoras de entrega obligatoria solicitadas a los alumnos, de modo que no se requieran más de dos entregas por semana.

### III. Pautas en relación al cursado

1. Los docentes-tutores deberán responder los mensajes enviados por los alumnos dentro de las 48 horas hábiles de recibidos, incluso los mensajes históricos.
2. Los docentes-tutores deberán corregir las actividades integradoras obligatorias y hacer las devoluciones correspondientes dentro de las 48 horas hábiles, aun cuando la entrega se haya realizado antes o después de las fechas previstas en el punto I-1.
3. Las fechas límites de entrega se establecen de la siguiente manera:
  - Si el alumno desea rendir el examen final en la sede Campus en el turno inmediato posterior a la regularización de la materia, deberá enviar (y aprobar) la totalidad de las actividades integradoras obligatorias por lo menos 3 días hábiles antes de la fecha de examen elegida.
  - Si el alumno desea rendir en las mesas examinadoras itinerantes en el turno inmediato posterior a la regularización de la materia, deberá enviar y aprobar la totalidad de las actividades integradoras obligatorias por lo menos 3 días hábiles antes del cierre de la inscripción en la modalidad examen itinerante, informada por la DGA para cada turno.
  - Si el alumno no desea rendir el examen final en el turno inmediato posterior a la regularización de la materia, podrá enviar las actividades integradoras obligatorias hasta el último día de cursado del semestre correspondiente, fijado en el calendario académico anual.
  - De no hacer la entrega en este último plazo, no podrá acceder a la regularidad, debiendo en consecuencia recurrar la materia.
4. Las clases presenciales de consulta se realizarán una vez al mes dentro de los horarios de presencia en box del respectivo docente-tutor, debiendo los docentes-tutores insistir ante los alumnos sobre la conveniencia de aprovechar esa oportunidad para aclarar las dudas o dificultades que tuvieren.
5. En relación a las actividades integradoras obligatorias y con el fin de favorecer el estudio de los alumnos y evitar que entre ellos hagan uso de las respuestas ya enviadas por otros alumnos y las correcciones enviadas por los docentes-tutores en periodos anteriores, se recomienda lo siguiente:
  - En la carta de bienvenida y/o en comunicaciones posteriores, el docente-tutor debe explicar claramente los criterios que seguirá en caso de que el alumno enviare respuestas vertidas en actividades integradoras de entrega obligatorias anteriores

efectuadas por otro alumno, o que resulten una copia de textos disponibles en libros impresos o en cualquier sitio de internet.

- Las actividades integradoras obligatorias que se requieran al alumno, deben modificarse al menos anualmente. La confección de las nuevas actividades integradoras obligatorias debe realizarse en acuerdo entre todos los docentes-tutores de la misma asignatura, con autorización del Director de Carrera.

- Las nuevas actividades integradoras obligatorias que se propongan deben presentarse en el Área Pedagógica dos meses antes de que comience el cursado de la respectiva asignatura.

- Los alumnos que soliciten realizar las actividades de entrega obligatoria en forma conjunta deberán requerir autorización al docente-tutor de la asignatura antes de la entrega correspondiente. Será el docente-tutor el que evaluará la pertinencia de dicha forma de entrega.

6. Antes de los exámenes finales, los docentes-tutores deben enviar a sus alumnos un mensaje con los criterios de evaluación que se van a utilizar en el examen final, tanto académicos como metodológicos. Se debe aclarar de manera expresa la posibilidad o no de contar con material de estudio en el momento de realizar el examen final. En este caso se debe dejar establecido que material de estudio está autorizado.

#### **IV. Pautas en relación a los exámenes finales**

1 Los exámenes finales deben tener una estrecha relación con la metodología del material de estudio y las actividades integradoras que el alumno debe realizar durante el cursado. Para lograr este objetivo, los docentes-tutores pueden consultar con el equipo pedagógico, que estará a su disposición.

2 En todos los exámenes finales se deben explicitar: criterios de evaluación, criterios de acreditación, puntaje que se asignará a cada ejercicio, y cantidad de puntos con los que se aprueba.

Para los exámenes finales que se receptan en el campus de la UBP, los docentes-tutores deben presentar el modelo correspondiente el día del examen final, el cual deberá respetar el formato establecido en cuanto a tamaño de hoja y membrete, con el encabezamiento completo indicando carrera, materia, división, fecha, etc. Una vez terminado el examen el docente-tutor se retirará con los exámenes escritos y luego de corregidos deberá devolverlos a la división docentes de la DGA para la confección del acta definitiva. El plazo máximo para la devolución será de 3 días hábiles a partir de su recepción.

3 Para los exámenes itinerantes, la Sección Exámenes de la DGA solicitará a los docentes-tutores a cargo de cada asignatura, una cantidad de modelos de exámenes finales a utilizar en los turnos siguientes, estos modelos deberán ser distintos entre sí y a los entregados en oportunidades anteriores. Una vez receptados por la DGA dentro de las fechas establecidas, se procederá a registrarlos para realizar el posterior pago.

A medida que los exámenes itinerantes vayan llegando a la Sección Exámenes de la DGA se notificará a los docentes-tutores, personalmente o por medios electrónicos, la disponibilidad de retiro de los mismos en un plazo máximo de 2 días hábiles. Una vez

retirados los exámenes por parte del docente-tutor, el plazo máximo para la corrección y devolución de los mismos es de 3 días hábiles

4 La designación de docentes para receptor exámenes itinerantes se ajustará a las siguientes reglas:

- Los docentes interesados en hacerlo deben registrarse en la Sección Exámenes de la DGA, indicando los días que tienen disponibles a tal efecto.
- Las asignaciones de examinadores se harán en función de la cantidad de lugares donde se deben receptor exámenes itinerantes, de la complejidad y cantidad de alumnos en cada lugar, de los días previstos para cada viaje, de la disponibilidad y experiencia y de la valoración positiva del desempeño en anteriores ocasiones.
- Para la atención de los gastos de viajes, antes de la partida se le depositará al docente una suma de dinero estimativa para solventar los gastos de estadía, comida y movilidad, de todo lo cual el docente debe a su regreso rendir cuenta con los respectivos comprobantes.
- Los pagos diarios prefijados se abonarán junto con el sueldo del mes en curso si las fechas de viajes son entre el 1 y 20 de ese mes. En caso que sean posteriores se abonarán con el sueldo del mes siguiente.
- Cuando quienes viajen a receptor exámenes sean directivos o docentes con dedicación completa a la UBP, recibirán únicamente el dinero para gastos de estadía, comida y movilidad, debiendo rendir cuenta de la misma manera que los docentes. No se abonarán en estos casos honorarios extras por la actividad.

5 Los docentes deben tener especialmente en cuenta una serie de cuestiones que hacen a la seriedad del proceso de evaluación en los exámenes finales, que se explicitan en el Apéndice de estas Pautas.

#### **V. Pautas sobre la asignación de horas tutoría presencial en la UBP.**

1 La hora de tutoría se fija en 45 minutos de asistencia presencial, en los lugares definidos a tal efecto en la Universidad.

2 La asignación de la cantidad de horas de tutoría por cada docente-tutor, se calculará dividiendo la cantidad alumnos totales en todas las materias a cargo del docente-tutor por 35, siempre redondeando hacia arriba.

3 Las horas tutoría se asignarán en función de las inscripciones de alumnos que se vayan realizando durante el periodo de inscripción de cursado. En consecuencia, la cantidad de horas tutoría podrá modificarse a lo largo de dicho periodo. Dichas modificaciones se verán reflejadas en la remuneración del mes siguiente.

## APENDICE

### Cuestiones que hacen al proceso del Examen Final

#### A) Inicio del Examen

1. El docente deberá llegar por lo menos 15 minutos antes de la hora fijada para el comienzo de examen para verificar el estado del aula y preparar la documentación correspondiente.
2. Los alumnos deberán esperar la llegada del docente fuera del aula. Si en el momento de llegada del docente hay alumnos dentro del aula, deberán salir de ella antes de iniciar el llamado.
3. El docente llamará a los alumnos según el acta entregada por la Dirección de Gestión Académica. Es recomendable llamar primero las materias con más alumnos inscriptos para poder ubicarlos separados entre sí.
4. El docente deberá identificar fehacientemente a cada alumno con la presentación por parte del mismo de la Libreta Universitaria o el Documento de Identidad al ingresar al aula.
5. Los Alumnos que no figuren en las actas de examen no podrán rendir sin la autorización correspondiente de la DGA. En caso de que algún alumno no figure en acta el docente deberá indicar al alumno que se comunique con la UBP y que sea el personal de la oficina de alumnos quien lo autorice a rendir, informando al docente con una llamada telefónica breve. De ninguna manera el docente debe interrumpir el inicio del examen realizando llamadas telefónicas por su cuenta.
6. Es recomendable ubicar a los alumnos uno por banco, y en lo posible, banco de por medio.
7. El alumno debe dejar en algún lugar del aula habilitado por el docente los siguientes elementos: a) material de estudio o útiles que no sean necesarios en el desarrollo del Examen; b) teléfonos celulares, tablets y computadoras. Por regla general, sobre del banco sólo debe dejar elementos manuales de escritura, goma, regla, etc., y no papeles ni apuntes. En caso de que se permita el uso de material (diccionarios, tablas, calculadoras, etc.), el docente debe explicitarlo expresamente en el encabezamiento del examen, verificando luego que sea el permitido, para evitar la inclusión de apuntes, hojas y otros elementos no permitidos.

#### B) Durante el Examen

1. Hacer entrega de las hojas con los exámenes impresos
2. Entregar las hojas en blanco que provee la Universidad con la firma del Docente responsable en esa mesa Itinerante. Es conveniente entregar inicialmente 2 hojas por alumno y luego en caso de necesitar más hojas entregar de a una y firmarla.
3. Avisar a los alumnos que cualquier hoja recibida que no esté firmada por el docente no tendrá validez como examen, incluyendo las hojas originales en las cuales el alumno tenga que escribir algún tipo de respuesta.

4. Una vez comenzado el acto examinador cada alumno permanecerá en el aula hasta que finalice su respectivo examen. Bajo ninguna circunstancia el docente deberá permitir la salida de los alumnos, salvo emergencias.
5. Contar los alumnos presentes y corroborar dicho número con la toma de asistencia realizada.
6. Mantener un clima de silencio en el aula, tanto de parte de los alumnos como del entorno dentro del CED; recordar al responsable del CED que se está tomando examen, con lo cual no debe permitir ruidos molestos, interrupciones, etc.
7. Durante el examen los teléfonos celulares de los alumnos deberán estar apagados y el del docente en modo vibrador.

### **C) Finalización del Examen**

1. Dar cumplimiento al horario establecido. Salvo las materias que son especificadas de antemano, la duración es de 2 horas reloj desde que se inició el examen, no de la hora fijada originalmente. Si hubiere retrasos en el inicio del primer acto examinador se podrá retrasar el inicio del siguiente, informando siempre a los alumnos la razón de la demora.
2. El docente debe controlar que todas las hojas contengan los siguientes datos:
  - a) Apellido-Nombre.
  - b) Carrera-Materia.
  - c) Enumerar las hojas (por ejemplo 1/3-2/3 y 3/3).
  - d) El Alumno debe firmar todas las hojas en las que ha escrito algo.
3. Al finalizar el Examen el alumno debe firmar el acta volante y, el docente debe guardar en el sobre correspondiente el examen.
4. Al completar la entrega de Examen de cada Materia, el Docente debe verificar: que la cantidad de alumnos que firmaron el acta volante de examen, coincida con la cantidad de Exámenes guardados en cada sobre.



## Cuestiones que hacen al acto del Examen Final

### A) Actitud de los alumnos

1. Los alumnos deben tener claro que se está realizando un acto en el cual se acreditan los conocimientos adquiridos y que la aprobación de este examen certificará ante la sociedad en forma oficial sus conocimientos.
2. De lo anterior se desprende que la conducta esperable por parte de ellos debe estar encuadrada en el respeto absoluto a la investidura del docente quien en ese momento representa a la Universidad y da fe de la seriedad y legalidad del examen.
3. No se debe admitir ningún tipo de exabrupto o expresiones no acordes con el acto. En caso de producirse alguna situación impropia, se deberá automáticamente retirar el examen del alumno e invitarlo a retirarse del aula, dejando sentado por escrito en el examen del alumno la situación planteada.
4. No se debe permitir el uso de celulares.
5. Ante la sospecha de copia, deben extremarse los cuidados por parte del docente y en caso de verificarse alguna situación fraudulenta por parte del alumno, el docente automáticamente retirará la hoja, dará por terminado el examen al alumno involucrado, aclarará al final de la hoja cual fue la situación y adjuntará si es posible prueba de la copia.

### B) Actitud de los docentes

1. Se deberá proceder de la misma manera que se procede en los exámenes que se toman en el campus de la ciudad de Córdoba.
2. Respetar los horarios de inicio y la duración de los exámenes, salvo excepciones planteadas en los puntos anteriores.
3. No usar teléfonos celulares para llamadas particulares ni atenderlas en medio de un examen. Es conveniente informar a las personas conocidas y en sus sitios de trabajo fuera de la UBP los horarios en los cuales los pueden llamar. Las llamadas desde la UBP serán breves y trataremos de que sean en los horarios intermedios entre examen.
4. Tratar de no salir del aula, salvo casos de urgencia y en estos casos dejar al responsable del CED a cargo del cuidado de los alumnos.
5. Extremará los cuidados para impedir acciones fraudulentas por parte de los alumnos.
6. Ante cualquier problema administrativo que plantee el alumno, derivarlo a la UBP, y ante problemas académicos en el examen, solucionarlo con el criterio y la experiencia que tienen como docentes.



**C) Actitud de la Dirección de Gestión Académica**

1. Se respaldarán totalmente las decisiones tomadas por los docentes en las mesas itinerantes.
2. Dentro de los límites de lo posible se tratará de habilitar a la mayor cantidad de alumnos para rendir, siempre que estén en condiciones de hacerlo.



**JOSE ALEJANDRO CONSIGLI**  
RECTOR  
UNIVERSIDAD BLAS PASCAL

## ANEXO III

### Encuesta a tutores:

1. Formación académica general: describa su formación académica de grado y posgrado.
2. Formación académica específica en el sistema bimodal: describa si ha realizado capacitaciones sobre la modalidad a distancia en la UBP.
3. Carga horaria en la modalidad a distancia: ¿cuál es su carga horaria en la modalidad a distancia?
4. Tiempo de realización de las tutorías: ¿cuál es el tiempo extraprogramático en horas diarias que le dedica al sistema de Educación a Distancia?
5. Compromiso con el sistema bimodal:
  - a) ¿Considera usted tener sentido de pertenencia al sistema de Educación a Distancia de la UBP?
  - b) ¿Estaría dispuesto a dedicarle más tiempo?
  - c) ¿Considera que el nivel de respuesta por parte de los estudiantes es el adecuado con respecto a su esfuerzo y/o dedicación?
6. Conocimiento del sistema bimodal de la UBP:
  - a) ¿Ha realizado cursos de formación en el sistema de Educación a Distancia fuera de la UBP?
  - b) En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿cuántos cursos ha tomado?
  - c) ¿El sistema de acompañamiento de la gestión administrativa de la UBP le parece el adecuado?
  - d) En relación a las actividades de la/s materia/s que usted dicta, ¿estimula usted a sus estudiantes a que las realicen?
  - e) ¿Cuál es su opinión de las evaluaciones parciales en términos del diseño y de las respuestas de los estudiantes?

- f) ¿Cuál es su opinión respecto de las evaluaciones finales en términos del diseño y de las respuestas de los estudiantes?
- g) ¿Cuál es el tiempo promedio en días que tarda en corregir los exámenes escritos?
- h) ¿Qué aspectos sugiere se deberían ajustar en el sistema de Educación a Distancia para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje?

### **Encuesta a tutores guía:**

1-Con respecto a los alumnos de la carrera de Abogacía del sistema bimodal de la UBP:

- a- ¿Cuáles son las estrategias de seguimiento más frecuentes que usted utiliza con los alumnos durante el cursado?
- b- ¿Cuáles son las estrategias de retención que usa o recomendaría usar para evitar la deserción?
- c- ¿Considera que la UBP hace uso de estas estrategias de una manera eficiente?
- d- ¿Qué tiempo (en horas diarias) le lleva efectuar el seguimiento de los alumnos en su conjunto?
- e- ¿Cuáles son las consultas/reclamos más frecuentes que los estudiantes efectúan con respecto a los tutores?
- f- ¿Cuáles son las consultas/reclamos más frecuentes que los estudiantes efectúan con respecto a las asignaturas?
- g- ¿Cuáles son las consultas/reclamos más frecuentes que los estudiantes efectúan con respecto a los mecanismos de evaluación?

2-Con respecto a los otros tutores de la carrera de Abogacía del sistema bimodal de la UBP:

- a- ¿Considera que hay una comunicación fluida y buena predisposición a la hora de comunicarse con sus colegas con el fin de plantear los problemas y/o situaciones de los alumnos de la bimodalidad?
- b- ¿Cuáles son las vías de comunicación más frecuentes que utiliza con sus colegas para plantear estos problemas y/o situaciones?
- c- ¿Cuáles son los reclamos más frecuentes que usted considera plantean sus colegas con respecto al desempeño y seguimiento de los alumnos de la bimodalidad?
- d- ¿Qué sugeriría para mejorar la comunicación entre pares a los fines de que esto redunde en beneficio de la institución?
- e- ¿Qué tiempo (en horas diarias) le lleva la comunicación y planteo de problemas y/o situaciones con los colegas en su conjunto?

