



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN
BASADO EN COMPETENCIAS

TRABAJO DE GRADO II

**TESINA: Características del rol del Docente-Tutor en Educación a
Distancia; una Revisión Documental**

Estudiante: Fabiola Pérez Díaz
Guía: Marlenis Martínez Fuentes

Diciembre - 2020

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 3 |
| Marco Justificativo | 5 |
| Preguntas y Objetivos de Investigación | 5 |
| Problematización y Justificación de la Investigación..... | 6 |
| Marco Metodológico..... | 10 |
| Enfoque y Diseño de la Investigación..... | 10 |
| Procedimientos de recolección de datos y Bibliometría..... | 11 |
| Criterios de Calidad de la Investigación..... | 13 |
| Análisis de Resultados (Marco Teórico)..... | 15 |
| Publicaciones revisadas..... | 15 |
| Resultados | 20 |
| Categorías de Análisis Emergentes | 23 |
| Marco Conclusivo | 24 |
| Discusiones y Conclusiones | 24 |
| Principales Dificultades para la Realización del Estudio..... | 28 |
| Propuestas de Mejora y Futuras Líneas de Investigación | 29 |
| Bibliografía–..... | 31 |
| Anexos..... | 34 |
| Anexo 1 Acciones Pedagógicas del Docente Tutor | 34 |
| Anexo 2 Acciones Sociales del Docente Tutor | 36 |
| Anexo 3 Acciones Administrativas del Docente Tutor..... | 37 |
| Anexo 4 Acciones Técnicas del Docente Tutor | 38 |
| Anexo 5 Acciones Evaluativas del Docente Tutor..... | 39 |
| Anexo 7 Características del Docente Tutor | 41 |
| Anexo 8 Competencias específicas para la formación del docente-tutor en línea (Cabero, 2004)..... | 43 |
| Anexo 9 Saberes y Compromisos del Docente-Tutor (García Aretio, 2020) | 47 |
| Anexo 10 Compromisos del Docente Tutor (García Aretio, 2020) | 48 |

Introducción

No cabe duda de que la educación ha ido experimentando, históricamente, ajustes, en respuesta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos experimentados por la humanidad. (Begoña Tellería, 2004) Ya sea por lo acelerado de estos cambios, o la maduración científica de la educación en sí, así como de las diversas disciplinas que le tributan, hemos visto en el siglo pasado, y lo que va del actual, transformaciones o, al menos, ajustes de fondo y de forma.

En cuanto a los cambios de fondo, una tendencia notoria en este ámbito es el cambio en los modelos educativos imperantes, entre los que el más significativo y evidente es el paso del modelo conductista, de gran prestigio a mediados del siglo XX, al el modelo constructivista que, aunque no es mucho más joven, ha ido ganando espacios en la educación, en forma más tardía pero tremendamente sólida. (Soler Fernández, 2006)

Respecto a los cambios de forma, y dejando momentáneamente de lado sus múltiples complejidades y variaciones, podríamos simplificar el proceso educativo a dos actores fundamentales: un sujeto que aprende, y otro que enseña. La interacción entre dichos actores no experimentó grandes cambios durante el siglo XX; la modalidad de enseñanza-aprendizaje tipo cátedra predominó, incorporando, gradualmente, a otras estrategias didácticas, también presenciales.

Sin embargo, la creciente demanda de cobertura, la democratización del acceso a la educación formal y, fundamentalmente, las emergentes posibilidades tecnológicas, abrió las puertas a una nueva forma de interacción, la modalidad e-learning, que progresivamente ha ido adquiriendo un mayor estatus de importancia en las últimas tres décadas, (Begoña Tellería, 2004) dándose un importante incremento de esta modalidad, especialmente en educación superior.

Súmese a esto el contexto actual de pandemia, que transformó esta atractiva alternativa, en una forzada necesidad, dándose la situación, sin

precedentes, de que prácticamente la totalidad de la oferta educacional ha debido reconvertirse a la modalidad a distancia.

Varios autores señalan que, en esta modalidad, los roles del profesor y del estudiante cambian, acercándose cada vez más a la figura de un docente como Tutor; un mediador o facilitador de un proceso educativo en el que es el estudiante el verdadero responsable de su aprendizaje. (Benito Osorio, 2009) (Soler Fernández, 2006) (Begoña Tellería, 2004) destacando la flexibilidad, la interactividad y el aprendizaje colaborativo en red como fundamentales en el desempeño de la docencia a distancia (Harashim, 2000) delegando (no relegando) al docente la función de facilitador del aprendizaje, y con un foco en la formación de estructuras cognitivas en el aprendiz, por encima del contenido. (Soler Fernández, 2006)

Dado el poderoso proceso de posicionamiento de la modalidad de educación a distancia, lo central que es la figura del docente-tutor en su ejecución, y la imperiosa necesidad, derivada del contexto sanitario mundial, de masificar la adscripción al rol de docente-tutor online, tiene sentido preguntarse acerca de las características del perfil que debe tener este importante personaje.

Por lo tanto, intentando aportar al logro de una visualización del perfil del docente-tutor, se desarrolló un estudio bibliográfico, exploratorio, buscando en fuentes académicas, estudios relativos a las acciones y características del educador, en la modalidad e-learning. Para esto se utilizó motores de búsqueda especializados, ingresando conceptos asociados al tema, y se realizó una presentación y análisis de las ideas y estudios más significativos.

En cuanto a los resultados, se pudo apreciar fuertes coincidencia entre los diferentes estudios, respecto el énfasis de las habilidades sociales en el desempeño del docente-tutor, así como de las características que inciden más significativamente en la calidad o éxito de su desempeño, destacándose acciones que indican presencia y ubicabilidad del docente-tutor, y cualidades personales como la calidez y cercanía.

Marco Justificativo

El presente estudio se lleva a cabo en el contexto de la adscripción de las escuelas chilenas a la modalidad de educación a distancia, debido a las medidas de confinamiento decretadas por las autoridades sanitarias y educacionales, como producto de la amenaza, con dimensiones de Pandemia, del Coronavirus-19.

Si bien es cierto que la educación a distancia no es nueva, y muchas casas de estudio la desarrollan desde hace años, el confinamiento sanitario ha obligado a prácticamente la totalidad de las instituciones educativas a reconvertirse hacia la modalidad online, viéndose, súbitamente presionados a asumir una función, primero que nada, en un contexto inédito, pero, además, con características y exigencias técnicas, metodológicas y actitudinales para las cuales no fueron preparados, debiendo asumir como docente-tutor de la modalidad online, sin realmente saber sus alcances en cuanto a los conocimientos, destrezas y actitudes que delimitan el perfil de este rol.

Preguntas y Objetivos de Investigación

Tanto para un docente puesto en la disyuntiva recién descrita, como para un investigador que pretenda aportar a resolverla, resulta pertinente preguntarse:

¿Es posible establecer un perfil profesional y personal del docente-tutor?
¿Existen antecedentes que permitan clarificar sus funciones? ¿Existen parámetros para describir las competencias necesarias para desempeñar ese rol? ¿Qué características personales debe tener un Docente-tutor?

Intentando dar respuesta a estas preguntas, se ha definido como el principal objetivo de este trabajo el realizar una revisión bibliográfica de diferentes publicaciones de estudios científicos, acerca de los saberes, acciones y características personales que definen el perfil profesional y personal del tutor online.

Para responder a este objetivo se han formulado tres subobjetivos;

- Identificar las acciones que involucra la labor de un docente-tutor.
- Identificar las características personales deseables en un profesional que se desempeñe como docente-tutor
- Identificar las competencias profesionales debe poseer idealmente un docente-tutor.

Problematización y Justificación de la Investigación

Desde hace aproximadamente tres décadas, la educación a distancia ha ido, gradualmente, ganando lugar dentro de las opciones educacionales, dándole tiempo al mundo científico para generar un cuerpo de conocimientos, y a los diversos actores involucrados en esta modalidad de sumar experiencias, para adaptarse progresivamente a las diferencias que guarda el nuevo modelo con el anterior, presencial. Todo hacía suponer que este proceso seguiría su parsimonioso curso, por algún tiempo más, pero algo inesperado aceleró el cambio.

El año 2020 ha estado marcado por una amenaza sanitaria mundial, que ha presionado fuertemente todas las estructuras sociales humanas, al situarnos en un contexto para el que no estábamos preparados, y que ha hecho necesarias medidas extremas en prácticamente todos los ámbitos de la vida humana.

En lo relativo a la educación, las medidas de confinamiento adoptadas por las autoridades sanitarias de todo el mundo han obligado a cientos de casas de estudio a cerrar sus puerta, y a muchas otras a derivar hacia las diversas formas del modelo e-learning (Brown & Salmi, 2020) A nivel global, la reconversión de escuelas y universidades se ha llevado a cabo con diversos niveles de éxito, y con variadas dificultades de acceso por parte de los estudiantes, dificultades técnicas relativas a su implementación, y grandes esfuerzos humanos, por parte de los actores del proceso educativo por adaptarse a lo que se considera un cambio de paradigma. (Marúm-Espinoza, 2011) (Morales Arce, 2013)

Esta nueva realidad sitúa al docente ante la exigencia de ejercer su trabajo, sin conocer a ciencia cierta los parámetros de su función, pues ni en su formación, ni en su experiencia previa hay elementos referenciales. En este sentido, la modalidad e-learning demanda una serie de acciones en el plano pedagógico y administrativo, diferentes a las de la modalidad presencial, a la que los docentes, presenciales se encontraban habituados (Berge, 1995) (Benito Osorio, 2009) (Eyzaguirre, Le Foulon, & Salvatierra, 2020)

Por otro lado, si bien es cierto que la modalidad es relativamente nueva, la cantidad de estudios relacionados a estrategias específicas del modelo a distancia es muy amplia, pero poco conocida por quienes se desempeñan en forma presencial. Además, los estudios específicos para tiempos de pandemia eran inexistentes, pues la anterior pandemia sucedió casi cien años antes de que existiese la enseñanza e-learning¹. Esto hace suponer que la mayor parte de la adaptación de los profesores a las nuevas exigencias ha sido, posiblemente en la mayoría de los casos, intentando adecuar sus experiencias presenciales a la modalidad e-learning o, en el peor de los casos, desde el sentido común, o por ensayo-error.

Por todo el mundo se han hecho virales imágenes y noticias de profesores víctimas de episodios de estrés, además del aislamiento, producto de la excesiva carga de trabajo, la inseguridad de no saber con certeza cómo actuar, falta de control sobre el impacto de su gestión (Alonso, 2020)²

El Síndrome de estrés, conocido más coloquialmente como burnout en docentes está determinado por una serie de factores, entre los que se encuentran: Cambio de la situación habitual, es decir, la aparición de nuevas demandas a las que el individuo se tiene que adaptar; Incertidumbre, respecto de lo que debemos hacer, de lo que sucederá, o del resultado de nuestras acciones; La imposibilidad

¹ Referencia a la pandemia de Virus de influenza española, o Gripe española, ocurrida entre el 1918 y 1920, de carácter mundial, que dejó un saldo de 100 millones de muertos.

² A través de la vocería del colegio de Profesores de Chile, o de su presidente, han hecho publicaciones en su página web y en la prensa local, transmitiendo el testimonio de sus afiliados, quejándose del deterioro en su salud mental y calidad de vida, producto de la enorme exigencia que ha significado el adaptarse a la modalidad online.

de anticipar o predecir lo que puede ocurrir. La ambigüedad o escasez de la información; La duración, intensidad o acumulación de estos factores. (Parada Torres, 2009) Resulta llamativo que la totalidad de los factores de estrés descritos se ha visto incrementado por las exigencias de adaptarse a la nueva modalidad, producto de la pandemia.

Respecto de la posibilidad de predecir el devenir de la presente situación sanitaria, naturalmente no es mucho lo que este estudio puede ofrecer, tampoco es su objetivo, sin embargo, en esta situación, que se repite con muy pocas diferencias en todo el planeta, resulta, más que pertinente, necesario, generar instancias de que entreguen claridad a los diversos actores llamados a diseñar, asumir y ejecutar el cambio de paradigma que implica la adscripción a la modalidad de educación a distancia, respecto de los parámetros que delinear el óptimo desempeño de la labor de educar, sin las ventajas que ofrece la presencialidad.

En ese sentido, este estudio puede, humildemente aportar en los siguientes ámbitos:

A nivel teórico, ofrecer elementos de análisis que aporten a la comprensión del modelo de educación a distancia, y la forma en que se inserta la figura del docente-tutor. Igualmente, poner en perspectiva los puntos de encuentro entre modelo y paradigma, así como prevenir respecto a las dificultades de su implementación.

Desde una perspectiva práctica, este estudio puede aportar con elementos de juicio para la toma de decisiones institucionales respecto de medidas de adaptación a las exigencias, no sólo derivadas de la pandemia, sino tendientes a facilitar la incorporación de herramientas útiles para el ejercicio de la labor de tutoría a distancia.

Por ejemplo, puede constituir un material de consulta para la realización de procesos de gestión educacional como la elaboración del perfil del tutor a distancia; o un manual de procedimientos, tanto respecto de labores pedagógicas como administrativas; para un análisis y descripción de cargo, para definir un plan de

capacitaciones; para tomar decisiones respecto de la formación de futuros docentes.

Para los docentes, puede arrojar un poco de luz respecto de clarificar las demandas propias del buen ejercicio de la labor del tutor a distancia, así como facilitar el acceso a estrategias y tips específicos para el modelo, validados científicamente.

Desde un punto de vista Metodológico: poner a disposición de la comunidad científica un modesto ladrillo a la edificación de la plataforma teórica de esta área del conocimiento, que ayude a otros investigadores a empujar, un poco más lejos cada vez, las fronteras del conocimiento.

Finalmente, ofrecerles a los profesionales que, ya sea producto de la pandemia o de la modernización de su desempeño docente, han debido reconvertirse hacia la educación a distancia, elementos que les ayuden en su desempeño cotidiano y, al aportar a su empoderamiento y claridad respecto al nuevo escenario, ayudar a su bienestar y salud mental.

Marco Metodológico

Enfoque y Diseño de la Investigación

El presente estudio consiste en una revisión bibliográfica sobre las características que definen el rol del “Tutoría escolar” en la modalidad de educación a distancia. Para su realización, se utilizaron los pasos propuestos por Guirao, Olmedo y Ferrer, quienes definen el proceso de revisión bibliográfica como: “un tipo de artículo científico que sin ser original recopila la información más relevante sobre un tema específico” (Guirao, Olmedo y Ferrer, 2008, p3.) organizándolos según la pauta de trabajo preestablecida. Los pasos son: Planteamiento del tema y definición de objetivos; Realización de la búsqueda bibliográfica; Selección de la bibliografía de interés; Organización de la información; Redacción del trabajo.

La elección de un tipo de estudio de revisión bibliográfica tuvo básicamente dos razones:

La primera es logística; durante el plazo de desarrollo del estudio, se llevaban a cabo medidas, parciales o incluso totales, de confinamiento, por lo que el acceso a sujetos de muestra, o determinados espacios físicos habría supuesto una dificultad posiblemente insalvable;

La segunda razón es técnica, y se basa en el hecho de que, respecto del tema abordado por este estudio, existe bastante material científico pre-pandemia, cuya revisión y sistematización, alcanzaba una renovada importancia.

Para la definición del concepto de Tutor, que es el elemento central que motiva el estudio, se recurrió en primera instancia, a la Real Academia de la Lengua Española, que define el concepto de Tutor, en el contexto educacional, como “*Persona encargada de orientar a los alumnos en una asignatura, un curso, una práctica o un trabajo de investigación*”. (RAE, 2020)

En educación, y especialmente en el contexto de la educación e-learning, suele usarse el concepto de Tutor en dos sentidos diferentes: el primer sentido es el que designa a un funcionario cuya función se da en paralelo a la del docente (Benito Osorio, 2009), y que cumple funciones sociales, administrativas, y técnicas, raramente realizadas por la misma persona que ejerce las pedagógicas (Berge, 1995); El segundo sentido del concepto es el usado para referirse al docente, definido como el individuo que actúa como mediador en un proceso de aprendizaje, y en cuyo perfil están incorporadas las funciones antes mencionadas. Esto nos motivó a utilizar el concepto integrado “docente-tutor”, para referirnos específicamente al rol de docencia en un modelo a distancia.

Respecto del concepto de e-learning, se usa en este trabajo de forma amplia, incluyendo a las diversas sub-modalidades de educación a distancia. Igualmente, se usarán indistintamente como sinónimos, pese a que guardan sutiles diferencias, conceptos afines como “a distancia”, “online”.

Procedimientos de recolección de datos y Bibliometría

Tras seleccionar las bases de datos a usar, que en este caso son “Google Académico”, y “Fuente Académica Premier (EBSCO), se realizó la búsqueda de los conceptos clave del tema seleccionado.

Respecto a la terminología de búsqueda, se utilizaron los siguientes descriptores: “Docente-tutor”, “Docente virtual”; “Tutor virtual”; “Docente a distancia”; “Tutor e-learning”; “Docente e-learning”; “Tutor a distancia”; “e-learning”; “Teleformación”; “Rol del docente tutor”; “perfil del docente-tutor”; “Competencias del docente-tutor”; “Educación a distancia + pandemia”

Una primera búsqueda se centró en la recopilación de elementos para elaborar el Marco Justificativo, para lo cual se recurrió preferentemente a buscadores y bases de datos.

La segunda búsqueda se orientó a la elaboración del Marco Teórico, es decir, a la revisión de la literatura relativa al tema abordado en la investigación. Para este efecto, la búsqueda se centró en la búsqueda de estudios, de publicaciones, y de trabajos previos de revisión bibliográfica, utilizando fundamentalmente el buscador “Google Académico” y Dialnet.

Después de realizar la búsqueda se realizó la selección de los artículos a analizar, empleando como criterio de selección, los objetivos del estudio.

En el ítem de Análisis de Resultados, se agrupó la información recopilada en dos apartados: Una primera parte en la que se realiza una tabulación de los resultados de las búsquedas, por motor y Tipo de Fuente; y una segunda parte, donde se tabula por Categoría de búsqueda.

A continuación, se llevó a cabo la redacción del trabajo a partir del análisis de la bibliografía revisada y seleccionada, nuevamente en virtud de los objetivos planteados. Es decir, diferenciando las acciones, características y competencias del docente-tutor.

Finalmente, se desarrolló el Marco Conclusivo, sintetizando los resultados, y desarrollando las conclusiones y propuestas de trabajos futuros.

Criterios de Calidad de la Investigación

Tanto la elección de los textos a analizar como el análisis mismo fueron guiados por los objetivos del estudio. A saber:

Para la recolección de datos se recurrió a dos buscadores; Google Académico, y EBSCO, utilizando como criterios de búsqueda los conceptos que designan al profesional que desempeña la labor declarada en los objetivos, y las características de la función misma. En ambos casos, se estableció como parámetro de antigüedad de los resultados el año 2000.

En el caso del buscador EBSCO, se configuró la búsqueda en modo Smart Text, para compensar el efecto dispersor de la diversidad semántica de los conceptos usados, y la variedad de conceptos diferentes empleados para designar elementos relativamente similares; excepto en el concepto Docente-tutor, que debe ser considerado como un concepto en sí.

En el caso de Google Académico, dado el elevado número de resultados, se aplicó el filtro booleano "allintitle": para restringir la búsqueda.

Para un resultado más objetivo de la bibliometría se excluyó el criterio "e-learning", pues sus resultados incluyen, por defecto, los resultados de los demás criterios.

Se escogió, entre la gran cantidad de publicaciones y autores disponibles, los trabajos que abordaban explícita y específicamente uno o más de los tópicos declarados en los objetivos de la investigación. Es decir, Acciones propias del desempeño del docente-tutor, Características personales deseables en su perfil, y/o las Competencias profesionales ideales.

El análisis textual se desarrolló, buscando estos mismos tres indicadores, ya sea declarados literalmente o, por lo menos, claramente sugeridos. Para los casos en que hubiese dudas, se realizó un posterior trabajo de análisis semántico de los conceptos similares, para diferenciarlos o integrarlos, según resultara más adecuado. En los casos que no fue posible establecer diferencias o coincidencias inequívoca, se optó por no integrar los indicadores.

Síntesis de búsqueda de textos

| Categoría | EBSCO | % | Google Académico | % |
|----------------------------------|-----------|----------------|------------------|----------------|
| Docente-tutor | 8 | 21,61 | 126 | 9,64 |
| Docente virtual | 1 | 24,19 | 141 | 1,20 |
| Tutor virtual | 6 | 25,90 | 151 | 7,23 |
| Docente a distancia | 3 | 11,15 | 65 | 3,61 |
| Tutor e-learning | 0 | 2,23 | 13 | 0,00 |
| Docente e-learning | 0 | 1,20 | 7 | 0,00 |
| Tutor a distancia | 1 | 1,54 | 9 | 1,20 |
| e-learning | 543 | No considerado | 26900 | No considerado |
| Teleformación | 46 | 3,09 | 18 | 55,42 |
| Rol del docente tutor | 0 | 2,06 | 12 | 0,00 |
| perfil del docente-tutor | 18 | 1,20 | 7 | 21,69 |
| Competencias del docente-tutor | 0 | 3,09 | 18 | 0,00 |
| Educación a distancia + pandemia | 0 | 2,74 | 16 | 0,00 |
| Total | 83 | 100% | 583 | 100% |

Origen: Elaboración Propia

Análisis de Resultados (Marco Teórico)

Publicaciones revisadas

Entre la múltiple bibliografía revisada para este estudio, se escogieron 5 publicaciones, en virtud de los objetivos de la investigación.

1.- “El rol del tutor-docente/facilitador” (Berge, 1995)

2.- “Apoyo a estudiantes en Aprendizaje Abierto y a Distancia” (Simpson, 2002)

3.- “*Tutoría en educación a distancia – ¿Qué quieren los estudiantes de su tutor?*”

(Gaskell & Simpson, 2001)

4.- “Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación” (García Aretio, 2020)

5.- “La función tutorial en la Teleformación” (Cabero, 2004)

A continuación, se expone una síntesis de cada publicación, y su aporte específico a este estudio:

1.- El rol del tutor-docente/facilitador (Berge, 1995)

Zane Berge, profesor de la Universidad de Michigan, es uno de los autores más citado en publicaciones relativas al tutor-docente-tutor, con casi 180.000 menciones, y 1323 citas en Google Académico.

De esta publicación en particular, se rescatan dos valiosos aportes: el primero consiste en una serie de indicaciones prácticas para la realización de una clase telepresencial, lo que le da a su inclusión una especial importancia respecto de las expectativa de aporte práctico de esta tesis. El autor clasifica, además, las

mencionadas indicaciones o sugerencias, en cuatro categorías que, además, aportan en el intento de delimitar el perfil del docente-tutor.

Las cuatro categorías, asociadas a los ámbitos de acción del docente-tutor son: *Ámbito Pedagógico*; *Ámbito Social*; *Ámbito Administrativo* y *Ámbito Técnico*. (Berge, 1995)

El segundo aporte es una detallada caracterización del docente-tutor, con los atributos que definen su perfil.³

2.- “Apoyo a estudiantes en Aprendizaje Abierto y a Distancia” (Simpson, 2002)

La segunda publicación considerada para este trabajo es este estudio de Ormond Simpson, investigador, profesor de la universidad de Durham, Londres. Aunque la publicación es del 2002, es una segunda edición, de una publicación del 2000, es decir, anterior al estudio realizado con Anne Gaskell, que comentaremos más adelante.

En este libro, Simpson expone varias de las ideas que plantea posteriormente en la conferencia de Cambridge, entre ellas, la que describe los componentes de lo que define como la ecuación del estudiante exitoso. Para Simpson, los tres componentes fundamentales son el estudiante, el material de enseñanza, y la labor del docente-tutor.

Además, aporta integrando en del rol del docente-tutor, labores de apoyo no pedagógicas, en una época en que ambas labores, pedagógica y administrativa propiamente, solían ser desempeñadas por profesionales diferentes.

Otro elemento significativo de la publicación de Simpson es una sistematización de fuentes como Libros, publicaciones, grupos de discusión, y

³ La información de ambas categorizaciones, tras ser tabulada se utilizó como base para comparar los cinco estudios (Ver Anexos 1, 2, 3, 4 y 7)

páginas web relacionadas con la enseñanza a distancia y, particularmente, relativas a la tutoría online.

3.- Tutoría en educación a distancia – ¿Qué quieren los estudiantes de su tutor?⁴

(Gaskell & Simpson, 2001)

Anne Gaskell y Ormond Simpson (2001) aportan un punto de vista sumamente ilustrativo respecto de la labor del docente-tutor; como el nombre de la conferencia citada sugiere, los autores exponen las características del docente-tutor que más valoran desde la mirada de sus estudiantes. Para tal efecto, realizaron un estudio basado en un trabajo previo desarrollado por investigadores de la UK Open University. El estudio consistió en presentar a estudiantes y docentes un listado de las acciones y características principales que definen la función del docente-tutor, pidiéndoles ordenarlas jerárquicamente de acuerdo con la valoración que hacían de su importancia en su desempeño.

Al contrastar las muestras, los resultados arrojaron que, para los estudiantes, las cualidades más importantes, por un muy amplio margen, son que conozca bien su disciplina, y Ser amigable y asequible. En grupos de estudiantes exclusivamente asincrónicos la tendencia en cuanto al orden de los indicadores fue el mismo, pero con menor puntuación al factor “Amigable” que aquellos con interacción sincrónica o por videoconferencia.

Los tutores de la muestra puntuaron más alto la calidad de las interacciones y, en segundo lugar, ser Amigable.

. Un antecedente interesante de este estudio es que la valoración del apoyo del docente tutor, por parte de los estudiantes, se encuentra en tercer lugar, justo después de sus padres y familia, y sus amigos.

⁴ Publicación en el contexto de The 9th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, 2001

Las cualidades presentadas a ambas muestras son: Ser amigable y asequible; Responder y calificar con prontitud; Ser fácilmente ubicable; Que conozca bien su disciplina; Que ayude a desarrollar habilidades como escribir ensayos; Que haga tutoriales presenciales de buena calidad; Que haga retroalimentaciones de alta calidad a las tareas; Que ayude a utilizar eficientemente el tiempo de estudio; Que entienda tus problemas y cómo te sientes; Que explique las tareas claramente. (Gaskell & Simpson, 2001)

4.- “Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación” (García Aretio, 2020)

Los estudios de Lorenzo García Aretio, destacado investigador, Decano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, son muchos, y ampliamente citados. Ha publicado 46 libros, y más de 150 artículos. Para exponerlo en este trabajo se escogió el último de sus trabajos. En esta investigación, el autor dirige su mirada más detenidamente hacia dos de los componentes del perfil del tutor, el conocimiento y el compromiso. Respecto al conocimiento, reorganiza los resultados de dos estudios de Matthew J. Koehler y Punya Mishra, (2006) (2008), planteando como competencias relevantes del docente-tutor el Conocimiento pedagógico (PK); Conocimiento disciplinar (CK); y el Conocimiento tecnológico (TK), que se conjugan entre sí, dando lugar a cuatro nuevas competencias surgidas del cruce de las tres anteriores: Conocimiento pedagógico disciplinar (PCK); Conocimiento tecnológico disciplinar (TCK); Conocimiento tecnológico pedagógico (TPK); Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar (TPACK), que es la Integración de todos los conocimientos anteriormente señalados.

Respecto al compromiso, el investigador plantea la necesidad de que el docente-tutor desarrolle compromisos: Compromiso profesional-laboral; Compromiso social; Compromiso ético; Compromiso formativo, de actualización; Compromiso colaborativo; y Compromiso de gestión. Estos los cruza, a su vez, formando 6 intersecciones duales de los cuatro compromisos básicos.

5.- “La función tutorial en la Teleformación” (Cabero, 2004)

Julio Cabero Almenara es Catedrático de la Universidad de Sevilla, director de la revista "Pixel-Bit. Revista de medios y educación". También es un importante investigador en el área de la Educación tecnológica, cuyos trabajos lo hicieron merecedor del Premio de la Real Maestranza de Caballería.

Para este trabajo, se revisó una publicación de un estudio en el que realizó una actualización de la clasificación realizada por Zane Berge (1995), incorporando a las cuatro categorías propuestas por él: Pedagógico; Social; Administrativo, al que llamó Organizacional; y Técnico. (Berge, 1995) otras dos, estableciendo 6 Ejes. Los nuevos ejes son: Eje Evaluativo; y Eje Ético.⁵

El Eje Evaluativo incorpora el conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos, técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos.

Mientras que el Eje Ético da cuenta de aspectos legales, el respeto a la privacidad, autoría, diversidad, el conocimiento y la información, así como la personalidad de los diversos agentes educativos

Este trabajo aporta significativamente a la categorización de las acciones y características del docente-tutor de Berge en, al menos, dos sentidos: En primer lugar, al agregar dos ejes nuevos, antes no contemplados explícitamente, aunque la lectura del estudio mismo sugiere muchos de ellos. Una diferencia del estudio de Cabero, respecto del de Berge, es que Cabero abarca las instancias asincrónicas, mientras que Berge, al menos en el trabajo revisado, se centra en clases sincrónicas, que hoy llamaríamos telepresenciales. Por esto misma razón, el eje Administrativo descrito por Berge se limita a la administración de la videoconferencia, que Cabero amplía, incluyendo aspectos administrativos del

⁵ (Ver anexos 5, 6 y 7)

curso, la plataforma virtual o institucionales, lo que lo llevó a cambiar el nombre dado por Berge, de Administrativo, a Eje Organizacional.

Resultados

Puestos en la perspectiva comparativa que ofrece la tabulación de los cinco estudios, se puede apreciar,

Desde otro punto de vista, podemos hablar del perfil del docente-tutor que, según lo investigado, podríamos desglosar en tres áreas: a) El Hacer, b) el Saber, y c) el Ser.

En el ámbito del Hacer, éste está dado por una serie de acciones, no sólo pedagógicas, sino también administrativas, técnicas y sociales.

Respecto de las acciones pedagógicas del docente-tutor, que la mayor parte de ellas se orientan a incentivar un rol activo en el estudiante, a cederle el protagonismo de la instancia de aprendizaje: darle la palabra, incentivar el trabajo colaborativo, investigar por cuenta propia, incentivar liderazgos, favorecer el aprendizaje entre pares, entre otras.

En la misma línea de lo pedagógico, llama la atención que la mayoría de los estudios revisados ponen el acento, no en los contenidos, a los que consideran un medio para la formación de, según el enfoque del autor, “estructuras mentales” o “competencias” (Marciniak & Gairín, 2018), este fenómeno se da incluso si, en el estudio, la competencia de Conocimiento Disciplinar tiene una alta valoración. (Benito Osorio, 2009) (Harashim, 2000) (Gaskell & Simpson, 2001)

Otra acción pedagógica de enorme relevancia para la totalidad de los autores revisados, es la Evaluación; se aprecia acuerdo al asignar, desde su rol de mediador entre el aprendiz y su aprendizaje, una labor de evaluación permanente de este proceso (Quezada, 2007), brindando retroalimentación permanente (Benito Osorio, 2009) (Brown & Salmi, 2020) (Gaskell & Simpson, 2001).

Respecto a las Administrativas, cuenta con una alta valoración por parte de los estudiantes las acciones que transmitan la sensación de presencia permanente del docente-tutor, como la rapidez para responder, la ubicabilidad y frecuencia en las interacciones. (Berge, 1995) (Benito Osorio, 2009) así como aquellas acciones que expresen su compromiso con la formación permanente, con la gestión y con la investigación. Igualmente, existe coincidencia en lo referido a la calidad y claridad del diseño tanto del material y el curso en sí, como de la plataforma utilizada en el curso. (Berge, 1995) (Cabero, 2004) (Marúm-Espinoza, 2011)

En cuanto a las acciones técnicas, la literatura revisada parece situarla en un estrato de menor relevancia o, por lo menos, de subordinación a las demás acciones del docente-tutor. Solamente dos de los autores revisados, Berge(1995) y Cabero(2004) le brindan un espacio importante dentro de su estudio.⁶

En lo referido a las acciones designadas como Sociales, éstas son las que tienen una mayor valoración por parte de los estudiantes al momento de evaluar la influencia de su docente-tutor (Gaskell & Simpson, 2001). Este ítem, incluye acciones relacionadas con manejo emocional, y conducta ética, lo que motivó a Cabero (2004 Op. Cit.), como señalamos anteriormente, a ampliar las clasificaciones anteriores, específicamente la de Berge(1995, Op. Cit.).

La segunda área es la relativa al Saber; Los estudios revisados sugieren una interacción de tres tipos de conocimientos: Pedagógicos, relativos a estrategias didácticas; Disciplinarios, asociados a los contenidos de la disciplina o materia a impartir; y Tecnológicos, respecto de las tecnologías que permitan la aplicación de

⁶ El trabajo de Zane Berge (1995) se basa específicamente en las acciones del docente-tutor durante una clase en videoconferencia, de manera que el soporte técnico inmediato le corresponde a él. Los demás estudios se basan principalmente en el docente-tutor en general, incluidas las instancias asincrónicas, para las cuales las instituciones, especialmente de educación superior, suelen contar con una Mesa de ayuda técnica.

los otros dos conocimientos⁷. Mishra y Koehler (2006) y Koehler y Mishra (2008), citados por (García Aretio, 2020)

De este planteamiento se desprende que es esperable que el docente-tutor sea capaz de utilizar sus conocimientos pedagógicos para encontrar la mejor forma de acercar al estudiante al conocimiento, y la formación de destrezas en el uso de herramienta tecnológicas; Utilizar sus conocimientos tecnológicos para incorporar herramientas informáticas y de la comunicación a sus estrategias pedagógicas, pertinentes al contenido disciplinar; finalmente, ser capaz de utilizar su conocimiento disciplinar como base para una enseñanza creativa, flexible, y respaldada por elementos tecnológicos. (Morales Arce, 2013) (Begoña Tellería, 2004)

La tercera área, es la del ser, donde se agrupan aquellas competencias, valores, cualidades y actitudes, propias de la personalidad del docente-tutor. Aspectos como la calidez, capacidad de empatía, entusiasmo, etc. Cuentan con una alta valoración por parte de los estudiantes (Gaskell & Simpson, 2001) (Soto-Córdova, 2020)

En la misma línea, respecto de las características del docente-tutor, se aprecia una alta coincidencia en cualidades como el compromiso formativo, y el compromiso colaborativo, y el liderazgo democrático. (Berge, 1995) (Cabero, 2004) (García Aretio, 2020)

⁷ Mishra y Koehler elaboraron un esquema, actualizado por García Aretio (2020) que representa gráficamente el cruce de cuatro tipos de Saberes, y 6 compromisos básicos, dando lugar a un riguroso desglose de competencias del docente-tutor. (Anexos 9 y 10) <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

Categorías de Análisis Emergentes

A lo largo del desarrollo del estudio, fueron apareciendo muchos conceptos nuevos, relativos a la formación a la distancia que, aunque no respondían a los criterios para ser considerados como categorías, resultaron importantes para comprender mejor el objeto de estudio de la investigación.

Algunos de estos conceptos son: Nettiqueta, Modelo Blended, Modelo Híbrido, Clase inversa, entre otros.

Un concepto que surgió como categoría de análisis durante el proceso de recopilación de información preliminar, fue el de Docente-Tutor. Este constructo, formado por el concepto “Docente” y el concepto “Tutor”, hace referencia al profesional que desarrolla la labor de docencia en una modalidad virtual.

Marco Conclusivo

Al tratarse de un estudio exploratorio, y basado en una muestra muy acotada del universo existente, las conclusiones expuestas no podrían considerarse como exhaustivas, totalmente representativas, ni mucho menos definitivas, pero si creemos que reflejan nociones bastante ilustrativas de los elementos que constituyen los aspectos nucleares de la materia investigada.

Discusiones y Conclusiones

Antes de exponer las conclusiones derivadas de este estudio, resulta interesante darle una breve mirada a un par de ideas:

La mayoría de las publicaciones revisadas son relativamente nuevas; sin embargo, sus contenidos dan evidencia de la velocidad con la que se han dado cambios importantes en educación a distancia. Por ejemplo, prácticamente no se menciona la enorme cantidad de aplicaciones educativas que han sido creadas recientemente, y que han demostrado ya ser un gran aporte didáctico en la modalidad a distancia.

Igualmente, es llamativo que la mayor parte de los estudios disponibles son previos a la pandemia, por lo que un aspecto de nuestra vida, de enorme relevancia y actualidad, y que hoy afecta a todo el planeta, sigue en construcción, lo que implica un vacío teórico enorme, pero que creemos que aporta un elemento motivacional especial hacia la investigación en el área, incluida la que impulsó al desarrollo del presente trabajo.

A partir de la revisión bibliográfica realizada se puede aventurar a varias conclusiones:

Respecto a la valoración que hace el estudiante de la influencia de su docente-tutor, los estudios revisados revelan que ésta es muy alta, situándola en tercer lugar, tras el apoyo de la familia directa y de amigos y compañeros, por encima de consideraciones académicas e institucionales.

En la misma línea, para el estudiante en general, ciertas características de su docente-tutor son más importantes que otras: Si bien es cierto que los estudiantes, tanto presenciales como los que se encuentran bajo una modalidad e-learning, le dan una gran valoración al manejo disciplinar del profesional, valoración que comparten los profesionales docentes, en el caso de los estudiantes con algún tipo de interacción “cara a cara” consideran que una disposición amable, y el mostrarse disponible y accesible son atributos altamente valorados, por sobre otras consideraciones pedagógicas y administrativas.

Esta diferencia se torna relevante al momento de diferenciar las modalidades e-learning, sin interacción sincrónica directa, con las modalidades Blended, o semi-presenciales, y por videoconferencia, pues, según este parámetro se puede orientar las acciones del docente-tutor, según la modalidad en la que se desempeñe. Igualmente, demuestra la importancia de incorporar en el diseño de un curso, instancias o herramientas que acerquen a los dos actores del proceso de Aprendizaje-Enseñanza, a la experiencia de interacción social directa.

Del perfil del docente-tutor que se desprende de la bibliografía revisada, en lo referido a la importancia del manejo tecnológico y las quejas de los docentes respecto de las dificultades que debieron enfrentar para reformular su labor hacia la una clase a distancia, debido a la falta de conocimientos y destrezas tecnológicas, pone en evidencia la imperiosa necesidad, tanto de incorporar o reforzar el área tecnológica, informática y de Comunicaciones en el currículum de formación de los docentes del siglo XXI, como la de una actualización permanente del profesional de la educación; “egresar de pedagogía es sólo el comienzo”.

Otra conclusión posible de la revisión de los estudios disponibles, y su comparación con el modelo de educación tradicional, directiva, competitiva, individualista, estandarizadora de los saberes⁸, centrada en la adquisición pasiva de un contenido, se alza esta modalidad que promueve un rol del docente-tutor democrático, que fomenta la independencia, centrado en la formación de

⁸ Descripción libre, recopilada de varias publicaciones que comparan el modelo tradicional con variantes más constructivistas. (Harashim, 2000) (Soler Fernández, 2006)

competencias por sobre el contenido, promotor de un aprendizaje colaborativo, que abraza y promueve la diversidad, y facilitador de un proceso que alienta a la autonomía, con el estudiante como protagonista.

Respecto de la función evaluativa del docente-tutor, se puede concluir que en la modalidad a distancia, prima la evaluación permanente, es decir, del proceso más que del producto. Esto plantea potentes desafíos como, por ejemplo, generar un modelo evaluativo con la flexibilidad y grado de personalización suficiente para adecuarse a este nuevo paradigma, a los cambios en la didáctica y en la relación estudiante-docente; además, impone la necesidad de actualizar los modelos de formación del docente que deberá llevar a la educación hacia el siguiente paso.

Respecto del liderazgo del docente tutor, al desglosar sus acciones y características, se aprecia una tendencia hacia una figura muy presente, pero muy poco directiva; la mayor parte de las acciones se orientan a incentivar una actitud activa y de descubrimiento en el estudiante, en lugar de receptiva: darle la palabra, delegarle el protagonismo de la clase, incentivar el trabajo colaborativo, en un contexto de liderazgo democrático.

Al revisar la bibliografía del tema, sorprende que estudios de no más de tres o cuatro años parecen desactualizados, respecto de la tecnología, al no contemplar la irrupción de innumerables aplicaciones educativas, tanto para el uso didáctico del docente como para el uso autónomo del estudiante; el enorme potencial del teléfono móvil, y los relojes inteligentes; o la naturalidad con la que vemos hoy una clase, o incluso una llamada, por videoconferencia o usamos un tutorial. Incluso en el lenguaje, al que se han incorporado, volviéndose cotidianos, conceptos como “Influencer”, “zoom”, “Tik-Toker”, “trending topic”, o “Netiqueta”, entre muchísimos otros, que no existían hace poco más de un año, y que hoy incluso todo niño conoce y utiliza.

Integrando todo lo anterior, una reflexión final:

En una sociedad del conocimiento, donde prácticamente todo el saber está a un clic de distancia de cualquiera con una conexión a internet, el rol de la educación en general, y del tutor en particular, debe evolucionar, desde un rol de dador de conocimientos, al de un facilitador en la formación de estructuras mentales que permitan encontrar, reconocer, comprender, filtrar, analizar, aplicar y crear, a partir de dicha información; el conocimiento como un medio, no como un fin. Para ayudar a alguien que vive rodeado de árboles no le regalas madera, le enseñas a cultivarla, a extraerla, a trabajarla, y a usarla responsablemente.

Los niños que ingresen a pre-kinder este año, estarán ingresando al mundo laboral o a la educación superior el año 2041, y se supone que nuestro sistema educacional debe formarlo para ese futuro que, debemos ser humildes ante esta realidad, no tenemos la menor idea de cómo será. La educación debe evolucionar, los gigantes sobre cuyos hombros se apoya este modesto trabajo nos demuestran que ya lo está haciendo, y es un lindo momento para formar parte del selecto grupo de profesionales que, desde cualquiera que sea el rol que desempeñemos, escribamos esa historia.

Principales Dificultades para la Realización del Estudio

Al margen de las dificultades propias, y esperables, de cualquier proceso académico que aspire a observar cierta rigurosidad científica, las mayores dificultades fueron más bien logísticas:

La primera es relativa al acceso al material bibliográfico; la condición de confinamiento generalizado hizo muy difícil acceder a material bibliográfico físico, por lo que la búsqueda de referencias, tanto para el diseño de la investigación, como su desarrollo, debió limitarse a lo disponible en internet, debiendo quedar fuera del estudio una gran cantidad de literatura que no ha sido publicada online, como libros, especialmente los más nuevos, que cuentan con restricciones de uso, o para cuyo acceso media un pago.

Por otro lado, esta misma condición de confinamiento, hizo necesario conciliar las exigencias de tiempo, de dedicación y, por supuesto, de concentración, con las demás labores irrenunciables, propias de los diferentes roles profesionales y familiares que nos implican y, sobre todo, comprometen.

Otra dificultad, que fue abordada más bien como un desafío, fue la gran amplitud semántica que el concepto de Tutor tiene en el idioma español, con usos desde la botánica o agronomía, hasta el ámbito judicial Incluso en el ámbito de la educación, donde el concepto puede designar tanto al rol del docente en el proceso de enseñanza, como a un profesional no-docente, que brinda apoyo administrativo a la función docente. Por otro lado, tanto el modelo e-learning como el tutor mismo, son llamados de formas diferentes por diversos autores.

Esta diversidad semántica hizo necesario: primero, aplicar filtros booleanos y cruzar conceptos, al momento de realizar las búsquedas para discriminar aquellos estudios referidos a otros campos del conocimiento; extender enormemente el trabajo de búsqueda, incorporando las posibles derivaciones semánticas de los conceptos estudiados y, finalmente, tomar una decisión respecto del concepto a emplear en este estudio.

Propuestas de Mejora y Futuras Líneas de Investigación

Todo producto humano es perfectible, también lo es el presente estudio. Tras finalizar la última revisión de la versión final de, trabajo, surgen una serie de inquietudes respecto de mejoras y complementos que lo enriquezcan, o líneas de investigación derivadas del saber recopilado aquí.

Una primera mejora que proponemos es el ampliar la cantidad de estudios considerados en el análisis, por dos razones: por un lado, cada autor revisado aportó matices de gran riqueza, que dan que pensar respecto de cuántos grandes aportes deben haber escapado a las posibilidades de cobertura de este trabajo; por otro lado, al igual que una muestra mayor de sujetos en una investigación aumenta la objetividad y precisión de los resultados, es seductora la idea de observar qué ideas se refuerzan, o decaen, o incluso aparecen, al incorporar más estudios y experiencias empíricas.

Otras posibles líneas de investigación plausibles son:

Los resultados de la revisión de los estudios seleccionados respaldan elocuentemente cierto determinado perfil del docente-tutor, así como determinadas acciones preferibles, tanto en el transcurso de una clase telepresencial, como en una instancia asincrónica, en virtud de cómo son valorados por los estudiantes, o en cuánto a que facilitan un cierto clima afectivo y fomentan una cierta forma de trabajo, resultaría interesante cruzar los resultados de este, y/u otros estudios similares, con mediciones comparativas de impacto en los aprendizajes asociados a cada característica y función del docente-tutor.

Igualmente, los estudios revisados acá muestran ventajas bastante claras en la modalidad online, pero sería interesante corroborarlas con estudios específicos respecto de indicadores de calidad, o de resultados de impacto en el aprendizaje.

Otra vertiente posible de interesante información sería este mismo estudio, pero incorporando literatura post-pandemia, que permita conocer experiencias empíricas, testimonios y revisión bibliográfica comparativa previa y posterior a la situación de confinamiento.

Por otro lado, dada la alta validación por parte de los estudiantes hacia características personales del docente-tutor, especialmente en lo relacionado a rasgos como empatía, calidez, capacidad de contención, etc., resultaría interesante incluir, o realizar, estudios acerca de la variable inteligencia emocional en el desempeño y perfil del docente-tutor, o un estudio que explore la psicología de dicho profesional.

Finalmente, a modo de reflexión y propuesta: la posibilidad de realizar este estudio nos puso ante la perspectiva de que, a la extraordinaria velocidad a la que avanza la tecnología, impone actualizar permanentemente el estudio de esta modalidad que, de mantenerse el ritmo vertiginoso de su desarrollo, independiente de cuánto más dure la pandemia, claramente ocupará un lugar central en la educación, imponiendo una actualización permanente de quienes desempeñen el rol del docente-tutor en todo el mundo.

Bibliografía–

(s.f.).

- Aguilar, M. (04 de mayo de 2020). *Meganoticias.cl*. Obtenido de Mineduc apunta a volver a clases presenciales en la medida que las condiciones sanitarias se den: <https://www.meganoticias.cl/nacional/300647-coronavirus-suspension-retorno-a-clases-presenciales-ministro-educacion-colegio-profesores-comision-camara-diputados-cuarentena.html>
- Alonso, R. (25 de octubre de 2020). *El estrés de los maestros durante la pandemia*. Obtenido de Educación Futura: <https://www.educacionfutura.org/el-estres-de-los-maestros-durante-la-pandemia/>
- Begoña Tellería, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, núm. 9, , 209-222.
- Benito Osorio, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, Vol. 6 N°2, 4-7.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. . *Educational Technology*, Vol.35, N°1, 22-30.
- Brown, C., & Salmi, J. (18 de abril de 2020). *Putting fairness at the heart of higher education*. Obtenido de University World News; The Global Window on Higer Education: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>
- Burns, N., & Grove, S. (2012). *Investigación en Enfermería, 5° Edición*. Madrid: Elsevier.
- Cabero, J. A. (2004). La función tutorial en la teleformación. *tomado de Martínez, Sánchez, Francisco (2004) Nuevas Tecnologías y Educación. España: Pearson Educación*, 129-143.
- Colegio de Profesores. (13 de agosto de 2020). *Colegio de Profesoras y Profesores*. Obtenido de Resultado de Encuesta Virtual sobre Retorno a Clases Presenciales: <https://www.colegiodeprofesores.cl/noticias/page/3/>
- Diez-Gutiérrez, E., & Gajardo, K. (10 de mayo de 2020). *Educación y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España*. Obtenido de Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10(2), 102-134. doi: 10.4471/remie.2020.5604: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2020.5604>
- Educación2020. (2 de septiembre de 2020). *Instagram*. Obtenido de Estamos Conectados: <https://www.instagram.com/p/CEp9u5xnD8y/>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (agosto de 2020). *Educación en Tiempos de Pandemia; Antecedentes y Recomendaciones para la Discusión en Chile*. Obtenido de Centro de Estudios Públicos, Chile, 159(2020), 111-180 : <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1924/3177>

- García Aretio, L. (2020). *Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación*. Obtenido de RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), pp. 09-30: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Gaskell, A., & Simpson, O. (2001). Student support in distance education - what do students want from their tutor?, conference paper. *Supporting the Student in Open and Distance* (págs. 52-58). Cambridge: Edited by Roger Mills and Alan Tait .
- Harashim, L. (2000). *Shift happens: online education as a new paradigm in learning*. Obtenido de The Internet and Higher Education Volumen 3, N° 1-2, Pages 41-61: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00032-4)
- Marciniak, R., & Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marúm-Espinoza, E. (2011). Calidad en el Servicio en la Educación a Distancia. una Perspectiva desde México. *Uned, Vol. 14, N°2, 53*.
- Mineduc, Currículum Nacional. (28 de junio de 2020). *Currículum Nacional*. Obtenido de Priorización Curricular: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-178042.html>
- Mineduc, UCE. (agosto de 2020). Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Minsal. (03 de septiembre de 2020). *Gobierno de Chile*. Obtenido de Cifras Oficiales Covid-19: <https://www.gob.cl/coronavirus/cifrasoficiales/>
- Morales Arce, V. (abril de 2013). *Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica*. Obtenido de Apertura, vol. 5, núm. 1, pp. 88-97: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830443008>
- Parada Torres, E. (2009). *Psicología y Emergencia; Habilidades psicológicas en las profesiones de socorro y emergencia*. Sevilla, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Quezada, R. C. (2007). *Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia*. Obtenido de Facultad de Psicología y Dirección General de Evaluación Educativa - Universidad Nacional Autónoma de México: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/75321/1/02.pdf>
- RAE. (2020). *Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de Diccionario Online: <https://dle.rae.es/tutor>
- Rizo Rodríguez, M. (2012). Evaluación en Línea. *Multi-Ensayos; Vol 6, N° 11, 2 - 7*. Obtenido de Proyecto Educativo Institucional: <http://www.palmaresoriental.cl/principal/articuloMenu2/pei>
- Simpson, O. (2002). *Supporting Students in Online, Open and Distance Learning*. New York: Stylus Publishing Inc.
- Soler Fernández, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Equinoccio; Universidad Simón Bolívar.

Soto-Córdova, I. (junio de 2020). *La Relación Estudiante - Docente en Tiempos de Cuarentena: Desafíos y Oportunidades del Aprendizaje en Entornos Virtuales*. Obtenido de Revista Saberes Educativos, ISSN 2452-5014, Nº 5, ENERO -JUNIO 2020, PP. 70-99:
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/57816/61407>

Anexos

Anexo 1 Acciones Pedagógicas del Docente Tutor

| Acciones Pedagógicas | Berge 1995 | Simpson 2002 | Gaskell & Simpson, (2001) | García Aretio (2020) | Cabero 2004 |
|---|------------|--------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| Tener Objetivos Claros | | | X | | |
| * ⁹ Ser Flexible | X | | | | X |
| *Incentivar la Participación | X | X | X | | X |
| *Mantener un estilo no-autoritario | X | | | | X |
| *Actuar con Objetividad | X | | | | X |
| *Manejar expectativas moderadas | X | | | | X |
| *Evitar material fuera de internet | X | | | | X |
| *Promover conversaciones privadas y en la clase | X | | | | X |
| *Encontrar hilos conductores (unificadores) | X | X | | | X |
| *Usar actividades simples | X | | | | X |
| *Darle relevancia al material | X | X | X | | X |
| *Pedir aportes | X | | | | X |
| *Presentar conflictos de Ideas | X | | | | X |
| *Invitar expertos | X | | | | X |
| *No leer | X | | | | X |
| *Evitar discursos largos | X | | | | X |
| *Dejar preguntas a modo de tarea o desafío | X | X | X | | X |
| *Formar Equipos | X | X | X | | X |

⁹ *en todas las tablas, el asterisco indica que son acciones que se realizan en tiempo real, durante el desarrollo de una conferencia o una clase en telepresencia.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Explicar contexto del contenido | X | X | | | |
| *Explicar conceptos | X | X | | | |
| Desarrollar habilidades de aprendizaje, matemáticas y de lectura | | X | X | | |
| Ir más allá con el conocimiento | | X | | | |
| Motivar hacia el conocimiento | | X | X | | |
| Dar retroalimentaciones eficaces | | | X | | X |
| Explicar las tareas a realizar | | | X | | |
| Manejar métodos de diseño instruccional relativos a la educación en línea | X | X | X | X | X |
| | | | | | |

Anexo 2 Acciones Sociales del Docente Tutor

| Acciones Sociales | | Berge 1995 | Simpson 2002 | Gaskell & Simpson, (2001) | García Aretio (2020) | Cabero 2004 |
|-------------------|--|------------|--------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| Acciones Sociales | *Aceptar mirones | X | | | | X |
| | *Dejar fuera el miedo al error y al ridículo | X | | | | X |
| | *Cuidado con el sarcasmo | X | | | | X |
| | *Use presentaciones | X | | | | X |
| | *Promover la interacción | X | X | X | X | X |
| | *Elogiar y Modelar la forma de discutir | X | X | | | X |
| | *Establecer normas de Netiqueta | X | | | | X |
| | *No ignorar malos discutidores | X | | | | X |
| | *Asumir que malos comportamientos pueden ocurrir | X | | | | X |
| | Aconsejar | | X | | | |
| | retroalimentación personal (Actitudes y aptitudes) | | X | X | | X |
| | Ayuda Práctica | | X | X | | |
| | Gestionar ayuda institucional para el estudiante | | X | | X | |
| | Ayudar a organizarse | | X | X | | |
| | | | | | | |

Origen: Elaboración Propia

Anexo 3 Acciones Administrativas del Docente Tutor

| | Acciones Administrativas | Berge 1995 | Simpson 2002 | Gaskell & Simpson, (2001) | García Aretio (2020) | Cabero 2004 ¹⁰ |
|--------------------------|---|------------|--------------|---------------------------|----------------------|---------------------------|
| Acciones Administrativas | *Cierta Informalidad | X | | | | X |
| | *Responder rápidamente | X | X | X | | X |
| | *Proporcionar Responsabilidades Administrativas | X | | | | X |
| | *Incentivar la metacomunicación (Emociones) | X | | | X | X |
| | *Sincronizar y Re-sincronizar cuando haga falta | X | | | | X |
| | *Ser criterioso con la proporción de aporte del tutor | X | | | X | X |
| | *Liderar (iniciar) las acciones | X | | | | X |
| | *Use mensajes privados para incentivar la participación | X | | | | X |
| | *No sobrecargar | X | | | | X |
| | *Regular los tiempos de la conversación | X | | | | X |
| | *Cambie los aportes fuera de lugar a uno más apropiado | X | | | | X |
| | *Mantener o recuperar el tópico | X | | | | X |
| | *Asignar o incentivar liderazgos | X | | | X | X |
| | Tiempo de preparación previa | X | | | X | X |
| | *Finalizar discusiones | X | | | | X |
| | *Finalizar sesiones | X | | | | X |
| Estar Ubicable | | | X | X | | |

Origen: Elaboración Propia

¹⁰ Este Eje fue ampliado por Julio Cabero, y renombrado como Eje Organizacional (Ver anexo 8)

Anexo 4 Acciones Técnicas del Docente Tutor

| | Acciones Técnicas | Berge 1995 | Simpson 2002 | Gaskell & Simpson, (2001) | García Areteo (2020) | Cabero 2004 |
|-------------------|---|------------|--------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| Acciones Técnicas | Disponer de soporte técnico | X | X | X | | |
| | Retroalimentar problemas técnicos | X | X | X | | |
| | Desarrollar un manual de instrucciones técnicas | X | | | | |
| | Dar tiempo para aprender | X | X | | | |
| | Promover el aprendizaje entre pares | X | X | X | X | |
| | No saturar de información una diapositiva | X | | | | |
| | Evitar dar demasiadas indicaciones | X | | | X | |
| | | | | | | |

Origen: Elaboración Propia

Anexo 5 Acciones Evaluativas del Docente Tutor

| | Acciones Evaluativas | Berge 1995 | Simpson 2002 | Gaskell & Simpson, (2001) | García Areteo (2020) | Cabero 2004 |
|----------------------|--|------------|--------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| Acciones Evaluativas | conocer los criterios didácticos, | | | | X | X |
| | conocer los criterios pedagógicos | | | | X | X |
| | conocer los criterios estadísticos | | | | X | X |
| | conocer las técnicas de evaluación | | | | X | X |
| | diseño de evaluaciones | | X | X | X | X |
| | aplicación de evaluaciones | | X | X | X | X |
| | recoger y valorar información | X | X | X | X | X |
| | tomar decisiones | X | X | X | X | X |
| | hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas | X | | | X | X |
| | desarrollar y fomentar autoevaluaciones | X | | | X | X |
| | dar oportuna retroalimentación | X | X | | X | X |
| | | | | | | |

Origen: Elaboración Propia

Anexo6 Acciones Éticas del Docente Tutor

| Acciones Éticas | | Berge 1995 | Simpson 2002 | (Gaskell & Simpson, 2001) | García Aretio (2020) | Cabero 2004 |
|-----------------|---|------------|--------------|---------------------------|----------------------|-------------|
| Acciones Éticas | Manejar aspectos legales del trabajo en línea | | | | | X |
| | respeto a la privacidad | X | | | | X |
| | Autoría | | | | | X |
| | respetar la diversidad de género | | | | | X |
| | respetar la diversidad étnica | | | | | X |
| | respetar la diversidad de pensamiento | | | | | X |
| | respetar la diversidad religiosa | | | | | X |
| | respetar la diversidad cultural | | | | | X |
| | Respetar la privacidad | | | | | X |
| | Comportamiento adecuado | | | | | X |
| | Preocupación por problemas personales | | X | X | | |
| | Apoyo Moral | | X | X | | |
| | | | | | | |

Origen: Elaboración Propia

Anexo 7 Características del Docente Tutor

| Características del Docente Tutor | | Berae 1995 | Simson 2002 | (Gaskell & Simson. | García Aretio (2020) | Cabero 2004 | Total |
|-----------------------------------|----------------------------------|------------|-------------|--------------------|----------------------|-------------|-------|
| A | Comunicador eficaz | X | X | | | | |
| | Ser Flexible | X | X | | | | |
| | Paciente | X | | X | | | |
| | Estilo de liderazgo democrático | X | | | | | |
| | Objetivo | X | | | | | |
| | Habilidades de escucha | | X | X | | | |
| | Empático | X | X | X | X | | |
| | Habilidades de Manejo de estrés | | X | | | | |
| | Habilidades evaluativas | | X | | | | |
| | Habilidades Expositivas | | X | X | | | |
| | Habilidades de Trabajo en equipo | X | X | | | | |
| | Manejo disciplinar | | X | X | X | | |
| | Amigable y Asequible | X | X | X | X | | |
| | Conocimiento Pedagógico | X | X | X | X | | |
| | Conocimiento Tecnológico | | | | | X | |
| | Compromiso Profesional-laboral | | | | | X | |
| | Compromiso Social | | | | | X | |
| | Compromiso Ético | | | | | X | |
| | Compromiso Formativo | X | X | X | X | | |

| | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Compromiso Colaborativo | X | X | X | X |
| Compromiso de Gestión | | | | X |

Origen: Elaboración Propia

Anexo 8 Competencias específicas para la formación del docente-tutor en línea (Cabero, 2004)

| Competencias | Eje Pedagógico | Eje Social | Eje Organizacional | Eje Técnico | Eje Evaluativo | Eje Ético |
|---|----------------|------------|--------------------|-------------|----------------|-----------|
| 1.-Redactar objetivos de aprendizaje | X | | | | | |
| 2.-Dar orientación y retroalimentación | X | | | | | |
| 3.-Elaborar guías de estudio | X | | | | | |
| 4.-Motivar el aprendizaje autónomo y autodirigido | X | | | | | |
| 5.-Promover en los estudiantes la reflexión y el análisis crítico | X | | | | | |
| 6.-Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc.) | X | | | | | |
| 7.-Utilizar estrategias cognitivas de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas | X | | | | | |
| 8.-Moderar videoconferencias | X | X | X | X | X | X |
| 9.-Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos | X | | | | | |
| 10.-Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas | | X | | | | |
| 11.-Apoyar la formación de equipos de trabajo y el trabajo en grupo | | X | | | | |
| 12.-Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y | | X | | | | |

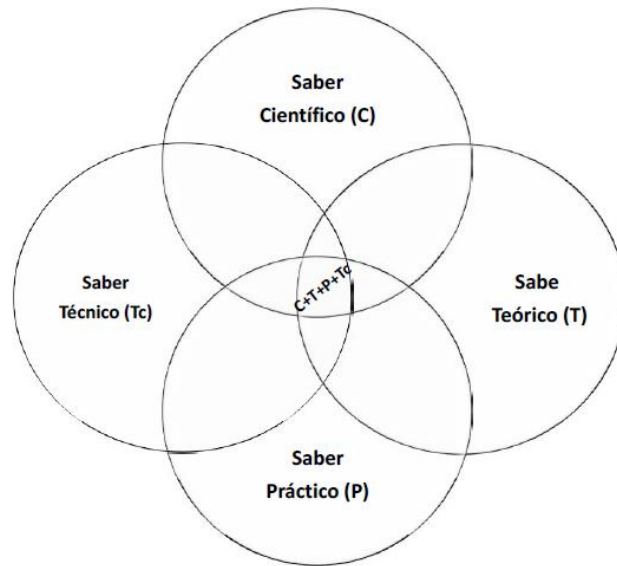
| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| la confianza entre los miembros del grupo | | | | | | |
| 13.-Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje | | X | | | | |
| 14.-Respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, etc.) | | X | | | | |
| 15.-Moderar discusiones en línea | | X | | | | |
| 16.-Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail) | | X | | | | |
| 17.-Animar y estimular la participación activa de los alumnos | | X | | | | |
| 18.-Fomentar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje | X | X | X | X | X | X |
| 19.-Diseñar cursos en línea utilizando plataformas como Moodle, WebCT, Dokeos, etc. | X | X | X | X | X | X |
| 20.-Manejar métodos de diseño instruccional relativos a la educación en línea | X | X | X | X | X | X |
| 21.-Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso | | | X | | | |
| 22.-Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales | | | X | | | |
| 23.-Establecer el calendario del curso, de forma global como específica | | | X | | | |
| 24.-Manejar eficientemente el tiempo en línea | | | X | | | |
| 25.-Clarificar las metas y objetivos del curso | | | X | | | |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 26.-Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo | | | X | | | |
| 27.-Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo | | | X | | | |
| 28.-Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad, etc.) | X | X | X | X | X | X |
| 29.-Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje | X | X | X | X | X | X |
| 30.-Brindar apoyo técnico a los estudiantes | | | | X | | |
| 31.-Diseñar páginas web | | | | X | | |
| 32.-Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y/u objetos de aprendizaje, como Flash | | | | X | | |
| 33.-Incorporar materiales interactivos al entorno formativo | | | | X | | |
| 34.-Manejar pizarras digitales y recursos para las FAQ's (frequently asked questions, preguntas realizadas con mayor frecuencia) | | | | X | | |
| 35.-Monitorear los progresos de los estudiantes | | | | | X | |
| 36.-Emplear los diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa | | | | | X | |
| 37.-Manejar estrategias de autoevaluación | | | | | X | |
| 38.-Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea | | | | | X | |
| 39.-Utilizar métodos alternativos de | | | | | X | |

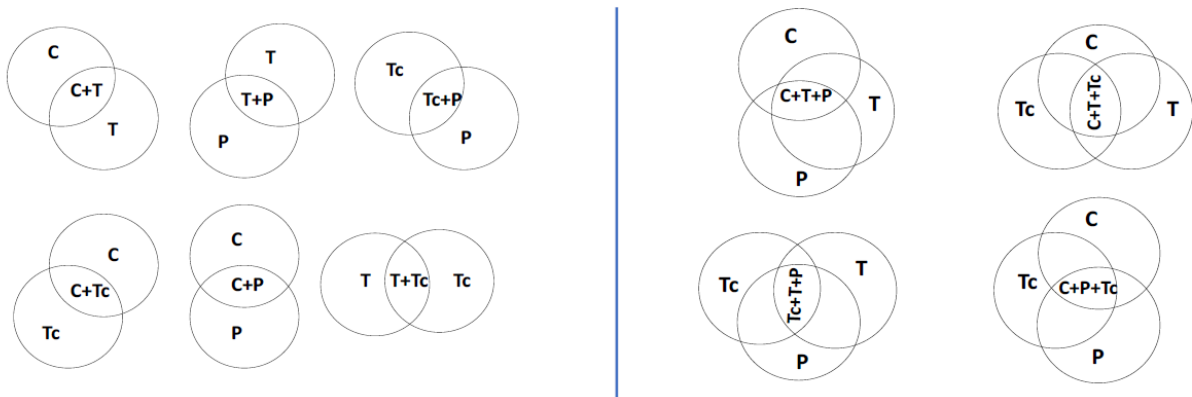
| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje | | | | | | |
| 40.-Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación | X | X | X | X | X | |
| 41.-Demostrar conducta profesional y comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio en línea | X | X | X | X | X | X |

Anexo 9 Saberes y Compromisos del Docente-Tutor (García Aretio, 2020)

Saberes pedagógicos y en educación a distancia



Intersecciones entre los cuatro saberes



Anexo 10 Compromisos del Docente Tutor (García Aretio, 2020)

Pedagógico-Disciplinar (P+D). Ligado al conocimiento de la didáctica de la materia o disciplina en cuestión. Se busca la integración del contenido de la disciplina con la pedagogía (Vergara y Cofré, 2014)

- Pedagógico-Tecnológico (P+T). Uso pedagógico de las tecnologías; ventajas e inconvenientes para cada caso

- Investigador-Tecnológico (I+T). De las implicaciones y usos de las tecnologías en la investigación y para la investigación e innovación, o sobre las propias tecnologías.

- Investigador-Disciplinar (I+D). Investigar sobre los contenidos disciplinares (Monereo y Domínguez, 2014).

- Disciplinar-Tecnológico (D+T). Aplicación de las tecnologías al ámbito disciplinar.

- Pedagógico-Investigador (P+I). Investigar para mejorar diseños y métodos pedagógicos, procesos de evaluación, etc.

Intersecciones duales de los cuatro compromisos básicos

