



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 1 Artículo no.:46 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre, 2019.

TÍTULO: Naturaleza profunda de la realidad del quehacer del profesor universitario en Entornos Virtuales de Aprendizaje: caso universidades del noroeste de México.

AUTORES:

1. Máster. María Teresa Pérez Piñón.
2. Máster. David Picazo.
3. Dr. Dagoberto Pérez Piñón.
4. Dra. Aixchel Cordero Hidalgo.
5. Dr. José Abelardo Anguiano Chavira.

RESUMEN: El objetivo fue caracterizar el perfil del docente que imparte cátedra en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Con enfoque fenomenológico, se recolectó información de grupos focales de docentes de instituciones de educación superior de la región noroeste de México. Los resultados reflejan que el profesor de EVA asume varios roles: diseñador gráfico, de contenido, corrector de estilo y administrador de la plataforma, actividades que a la postre pueden demeritar la calidad de su cátedra. El maestro es un facilitador que utiliza Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como medio de interacción; requiere capacitación en TIC, pedagogía de la virtualidad y disciplinariamente. Los hallazgos pueden servir como sustento para delinear estrategias en beneficio de la calidad educativa en modalidades no convencionales.

PALABRAS CLAVES: enseñanza a distancia, investigación cualitativa, fenomenología, profesor.

TITLE: Deep nature of the reality of the work of the university professor in Virtual Learning Environments: case universities of the northwest of Mexico.

AUTHORS:

1. Máster. María Teresa Pérez Piñón.
2. Máster. David Picazo.
3. Dr. Dagoberto Pérez Piñón.
4. Dra. Aixchel Cordero Hidalgo.
5. Dr. José Abelardo Anguiano Chavira.

ABSTRACT: The objective was to characterize the profile of the teacher who teaches in virtual learning environments (VLE). With a phenomenological approach, information was collected from focus groups of teachers from institutions of higher education in the northwestern region of Mexico. The results reflect that the VLE teacher assumes several roles: graphic designer, content, style editor and platform administrator, activities that may ultimately detract from the quality of his chair. The teacher is a facilitator who uses Information and Communication Technologies (ICT) as a means of interaction; It requires training in ICT, virtual pedagogy and disciplinary. The findings can serve as sustenance to delineate strategies for the benefit of educational quality in unconventional modalities.

KEY WORDS: distance learning, qualitative research, phenomenology, teacher.

INTRODUCCIÓN.

Los acelerados cambios tecnológicos de las últimas décadas han potenciado el intercambio masivo de información que caracteriza a la sociedad del conocimiento. Las modalidades de educación no convencional se sustentan en esta tecnología, que habilita programas de educación abierta y a

distancia como una estrategia para dar cobertura a regiones y grupos sin acceso a la educación superior en modalidades escolarizadas.

El sistema de educación superior en México no es ajeno a esta realidad, así que para responder a esta demanda social, ha procurado ofrecer nuevas alternativas de formación. La necesidad de mejorar los niveles de cobertura plasmada en planes estatales y nacionales, así como a la demanda creciente de la población joven que aspira cursar una carrera, obliga a los diferentes niveles gubernamentales y a las Instituciones de Educación Superior (IES) a crear nuevas estrategias, reordenamientos y reformas para dar respuesta a estos requerimientos de la sociedad mexicana (SEP, 2007).

La modalidad no convencional poco a poco adquiere mayor relevancia en estos esfuerzos y exigencias para apuntalar el desarrollo educativo, social y económico del país. En México, las modalidades no convencionales han tomado un auge importante en los últimos años, pues abren las puertas al estudio a través del uso de la tecnología a personas quienes quizá jamás pensaron en poder concluir una preparación profesional.

El modelo educativo de las IES ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de la historia, desde el esquema napoleónico hasta el actual modelo con enfoque por competencias, mismo que predomina en el sector educativo de Estados Unidos, Canadá, en la Unión Europea y en algunos países de Latinoamérica, entre ellos México (Vaca Uribe, Aguilar Martínez, Gutiérrez Reyes, Cano Ruiz, & Bustamante Santos, 2015).

En particular, en nuestro país se diseñan planes y programas que estén acorde con los lineamientos del gobierno en turno, usualmente se someten a criterios de evaluación, acreditación o certificación por organismos que obedecen a indicadores del extranjero (Medina, citado por Martínez, Tobón, & Romero, 2017).

Muchas de estas instituciones operan con modelos educativos basados en el constructivismo, con un enfoque por competencias que simplemente han transitado de la modalidad presencial a la modalidad

virtual (Pacheco Roque & Ferrer Noreña, s.f.). Aunque este enfoque centra su atención en el estudiante, no ahonda lo suficiente en algunos aspectos que son relevantes para el modelo mismo, como el desarrollo de las competencias de los profesores. Por ello, clarificar las competencias docentes en modalidades no convencionales es una preocupación real en la mayoría de las universidades en México.

Estos ambientes de aprendizaje, nuevos y flexibles, ponen al profesor como un actor central para la transformación y operación de estas formas novedosas de impartir programas y opciones educativas (Marúm-Espinosa, 2012). La complejidad de esta modalidad demanda docentes con características muy particulares de formación, capacitación y actualización. A estos factores se suma el aspecto generacional que condiciona el quehacer de los profesores, que muchas veces se sienten desfasados de las generaciones de estudiantes actuales con relación al uso de la tecnología.

Entre otras características, el profesor se convierte más en un tutor con habilidades de comunicación, manejo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y plataformas educativas. Una adecuada capacitación del docente en TIC es primordial para tener un buen resultado en su labor educativa en un ambiente EVA (Ferreiro & De Napoli, 2008).

Al respecto, De-Juanas Oliva y Beltrán Llera (2013) reportan, que es fundamental para los profesores de EVA perfeccionar aptitudes socio-personales y profesionales. En su investigación, los estudiantes señalaron deficiencias en las habilidades del profesorado para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes y elección de fuentes de información confiables. También sugieren que a los docentes les falta preparación como tutores, lo que conlleva a un déficit en la orientación, guía y apoyo en su trayectoria académica y para el ámbito laboral.

Además, en estas modalidades, el docente debe desempeñar varios roles, como diseñador y productor de contenidos, motivador, guía y orientador oportuno de los estudiantes en su proceso de aprendizaje autodirigido (Onrubia, 2016). También se sugiere la necesidad de habilidades para que el profesor

“promueva y potencie el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente: “*lifelong learning*” (Díaz, 2006), sin olvidar que “el estudiante tiene que ser el eje central del proceso formativo” (Del Moral & Villalustre, 2012, p. 38).

En esta nueva dinámica académica, para las IES es decisiva la ejecución de estrategias para la formación de tutores de esta modalidad. Además de la capacitación interdisciplinaria, es necesaria una formación en didáctica pedagógica y técnica a partir de las tecnologías de información y la comunicación (Navarro Ibarra, Cuevas Salazar, & Martínez Castillo, 2017).

En el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del paradigma constructivista, predomina la idea fundamental del aprendizaje como un proceso de construcción de significados, donde el alumno es participante activo y coproductor de este proceso, pero además, hay consenso en que el diseño instruccional es el medio para lograr este propósito, mucho más complejo que una mera transmisión de información (Guarneros Reyes, Maldonado Enríquez, & Silva Rodríguez, 2016).

Por ende, la actividad de construcción resulta el elemento más importante en este proceso, más que el contenido mismo. En EVA, este razonamiento tiene implicaciones importantes, dada la necesidad de diseñar actividades que resulten atractivas y que fomenten la interacción, pero que además encuentren sustento en un diseño instruccional de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución. En los paradigmas formativos centrados en el aprendizaje, el estudiante es coproductor de su proceso, y de su responsabilidad, motivación y desempeño depende mucho la actuación del docente. La formación, planeación, conducción y asesoramiento es responsabilidad de los profesores, y una de las competencias clave en el proceso es la comunicación asertiva. En estos entornos virtuales, el estudiante requiere una instrucción personalizada, quiere sentirse escuchado y recibir retroalimentación oportuna (Rodríguez, 2018).

Las IES en México buscan cumplir las recomendaciones mundiales de implementación del modelo educativo con enfoque por competencias, tanto en su modalidad convencional como en la no convencional. La identificación de las competencias docentes del catedrático de la modalidad no convencional a nivel superior es de suma relevancia, ya que, al hacerlas evidentes, será posible alinearlas con la normativa, logrando su desarrollo en los estudiantes de esta modalidad, dado que es precisamente el alumno quien debe aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (Delors, 1996).

Por lo anteriormente descrito, el objetivo de esta investigación fue conocer la naturaleza profunda de la realidad del quehacer del profesor que imparte cátedra en Educación a Distancia, y de esta manera caracterizar el perfil del docente de entornos virtuales del aprendizaje (EVA).

DESARROLLO.

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la ciudad de Chihuahua, México. La población en estudio quedó definida por un conjunto de profesores y coordinadores con amplia formación y experiencia en docencia en ambientes virtuales, sustentado en el diseño e impartición de programas a distancia de 11 Instituciones de Educación Superior (IES) de la Región Noroeste de México.

Nuestro estudio se fundamenta en el paradigma constructivista, en el enfoque cualitativo y método fenomenológico (Cresswell, 2003). En concreto, nos aproximamos a la interpretación del objeto de estudio a través de las experiencias personales de los participantes.

Considerar la fenomenología como perspectiva para abordar la presente investigación reclama emplear un tratamiento metodológico más personal, intersubjetivo, en el que los sujetos expresen su sentir, su realidad, sin temor a ser juzgados, además constituye la fuente y base para alcanzar el

conocimiento en el que el investigador descubra e integre la unidad de sentido –hermenéutica– (Barbera e Inciarte, 2012).

La fenomenología como episteme de las ciencias sociales y humanas, se ocupa de la conciencia con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los mismos, es una ciencia de esencias que pretende llegar sólo a conocimientos esenciales y no fijar, en absoluto, hechos (Barbera e Inciarte, 2012 p. 214).

La técnica que se utilizó para la recolección de información fue la de grupos focales, por considerarla la más adecuada para el tipo de investigación. Esta técnica se reconoce por propiciar un ambiente en el que los participantes se sienten con mayor disposición a expresar sus ideas y opiniones, teniendo como resultado credibilidad en el proceso de discusión y en sus conclusiones.

Aigner (2002) puntualiza que los grupos focales son grupos de discusión con una temática en común, cuyo objetivo es la contribución al conocimiento en el ámbito socio-educativo, dicho en sus propias palabras: “Los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente, unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes” (p. 2).

En el proceso, se organizaron cinco grupos focales para discutir, cada uno, un tema en particular, con la presencia de un moderador y un relator. En cada grupo focal se tuvo el cuidado de que hubiera representatividad de todas las IES de la región noroeste (Tabla 1).

Tabla 1. Grupos focales por área e instituciones participantes.

Grupo focal	Instituciones participantes
1. Diseño de cursos en línea 2. Planeación de cursos en línea 3. Tutorías para estudiantes de educación a distancia 4. Evaluación de cursos en línea 5. Administración de cursos en línea.	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) - Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) - Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) - Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) - Instituto Tecnológico de La Paz, Baja California - Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES) - Universidad Tecnológica de Chihuahua (UTCH) - Instituto Tecnológico de Chihuahua (ITCH) - Universidad de Sonora (USON) - Universidad Tecnológica de Hermosillo (UTH) - Instituto Tecnológico de Sonora (ITS)

A partir de cuestionamientos previamente contruidos, se exhortó a los participantes a compartir las experiencias, avances y casos de éxito de cada una de las instituciones. Previo a la recolección de la información para este proceso, se capacitó a los moderadores y relatores, así como a las personas que colaboraron en la toma de video y audio para generar la máxima información posible. Siguiendo estos criterios, se desarrollaron las cinco sesiones de grupos focales, con una duración de cinco horas en promedio cada una.

Con propósito de análisis, las grabaciones se transcribieron en su totalidad; posteriormente, se agruparon las opiniones que daban respuesta a las preguntas realizadas y otras observaciones (acotaciones) que resultaron de interés. Las unidades de sentido extraídas se agruparon por pregunta y se analizaron en su contenido, estableciendo categorías de análisis y conceptos ordenadores. A partir de este análisis, se construyó un mapa conceptual (Figura 1), en el cual se representaron aspectos implícitos y explícitos de las opiniones de los participantes.

Resultados y discusión.

Todos los elementos planteados como categorías en los grupos focales: 1) diseño de cursos en línea, 2) planeación de cursos en línea, 3) tutorías para estudiantes de educación a distancia, 4) evaluación de cursos en línea y, 5) administración de cursos en línea, pueden considerarse como elementos de una unidad didáctica. En particular, Hernández-Hermosillo (s.f.) la estructura de la siguiente manera: descripción de la unidad didáctica, objetivos y/o competencias, secuencia de actividades, recursos materiales y evaluación. Al igual que el autor, los grupos focales expresaron que: *"los cursos en línea requieren sustentarse en un modelo instruccional, que a su vez concuerde con el modelo pedagógico de la universidad"*. Dorrego (2016) destaca la importancia del diseño instruccional en EVA, pues guarda estrecho vínculo con el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación. El profesor que busca desarrollar contenidos de calidad debe basarse en un modelo que guíe la producción de actividades de formación para estudiantes en EVA.

"...diseñar un curso es un proceso sistemático, el cual debe estar basado en un diseño instruccional; este debe ser el elemento principal, siempre aprovechando los recursos de la web...". El grupo focal uno, Diseño de cursos en línea, coincide en que el diseño instruccional es un sustento para la creación de contenidos, actividades y criterios de evaluación, promoviendo la interactividad en la web, la interacción entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-aprendizaje. *"... el alumno aprende interactuando, involucrándose y comprometiéndose..."*.

Los profesores participantes concuerdan en que la creación de los cursos en línea debe estar dirigida por un equipo multidisciplinario: profesor, corrector de estilo, diseñador instruccional, diseñador gráfico, administrador de plataforma y autor de contenido; sin embargo, la mayoría de los participantes coincidieron en que el profesor es el "todólogo", y que mientras avanza en el desarrollo de su curso, va planeándolo. Justamente por la carga de trabajo, y por no ejercer una función en

particular, se multiplican las actividades docentes, haciendo el trabajo agobiante y a contra reloj. La consecuencia natural de este escenario es en detrimento de la calidad de su cátedra.

El grupo focal dos, Planeación de cursos en línea, manifestó que: *"... existe escasez de profesores virtuales, lo que dificulta la planeación en tiempo y forma... tanto los maestros como los estudiantes tienen miedo a la plataforma, debido a que se tiene que invertir mucho tiempo en aprender a usarla y a dirigir el curso en línea. Por lo general, los cursos en línea de los participantes se planean al mismo tiempo que se imparten, por lo que conforme avanza se van creando actividades y en general la planeación del curso"*.

Fainholc, Nervi, Romero, y Halal (2013) caracterizan a un catedrático de la modalidad no convencional como un profesional de las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (TAC) y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En un momento dado, el docente cumple con diferentes roles: profesor, diseñador gráfico, diseñador instruccional, autor de contenidos, administrador de plataforma, corrector de estilo. Según su rol, el profesor requiere de un fuerte compromiso para avanzar en el desarrollo de competencias requeridas en modelos no convencionales.

En este sentido, los participantes en las mesas de trabajo opinan que *"...debe haber un compromiso, así como del profesor, también por parte del alumno, el diseño del curso debe partir de esto, y es posible hacerlo con ayuda de un diagnóstico que permita conocer las habilidades, conocimientos y actitudes que los estudiantes poseen para desarrollar en él, el pensamiento complejo... y de alguna manera evitar la deserción"*.

En este ambiente, el profesor se convierte en sinónimo de tutor, quien requiere tener capacidades digitales, iniciativa, experiencia, comunicación, habilidades de motivación, redactor e interpretador. Velázquez Sánchez (2016) sostiene que es importante identificar la figura del tutor como un mediador del proceso de aprendizaje, es un consejero para los estudiantes y acompañante en su

proceso formativo. En este sentido, Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2005) integran las características y competencias del profesor universitario en un modelo que las agrupa en cuatro funciones: 1) facilitador de aprendizajes, 2) mediador de aprendizajes, 3) mentor, y 4) experto en el conocimiento pedagógico y de contenidos.

La tutoría se planea a la par de toda la unidad didáctica, los participantes en esta mesa declararon que *"... los docentes cometemos muchos errores porque nadie nos ha enseñado esta modalidad y acarreamos muletillas. Es necesario tener el conocimiento completo de los cursos en línea, pero perfeccionarse en un rol, porque la realidad es que no podemos cubrirlo todo. No basta con que se te capacite, la función del tutor es dar una formación integral en el desarrollo de tutorías y apoyo para ser mejores docentes, es tratar de romper sus propias barreras. El trabajo en grupo multidisciplinario y el conocimiento del quehacer de la tutoría en línea es fundamental para avanzar en el proceso"*.

Al respecto, Aguilar-Tamayo (2015) explica que la tutoría, como responsabilidad del académico universitario, aún se formula confusa, inacabada y discordante; sin embargo, es parte importante de las políticas públicas dirigidas a implementarse en las instituciones educativas, por ende en los programas no convencionales. Esta disonancia llama la atención, ya que en el discurso oficial se plantean las necesidades para llevar a la educación superior a mejores niveles, pero en los hechos, hablando de la realidad de las universidades en México, no ha sido posible que se instrumenten acciones concretas que impacten positivamente en la práctica docente de las modalidades no convencionales.

Con respecto a la evaluación de cursos en línea, los participantes dicen que *"la evaluación es la valoración del rendimiento, particularmente en el ámbito educativo, hay que sentar las bases de la evaluación, considerando la evidencia y el valor de la competencia de dichas bases"*. Arrufat, Sánchez, y Santiuste (2015) refieren que la "evaluación del aprendizaje es una característica central

en el diseño pedagógico de cursos en línea" (p. 77). La evaluación formativa es protagónica en EVA, debe ser continua y es determinante para que el estudiante salga adelante de algún conflicto cognitivo con el apoyo de profesores y tutores.

La evaluación lleva el mismo esquema que en la educación presencial: evaluación diagnóstica (conocimientos previos), formativa (avances en el proceso) y sumativa (resultados finales); los participantes en el grupo focal explicaron que *"... la evaluación se hace al principio y al final (diagnóstico, proceso y producto final). En el objeto de estudio estamos evaluando al alumno, sin embargo, la retroalimentación no resulta eficaz o es nula"*. Rodríguez (2018), afirma que la retroalimentación oportuna en foros y actividades es particularmente necesaria en estos ambientes.

Los profesores participantes refirieron que los criterios de evaluación son poco claros, lo que origina en algunos casos plagio de contenidos, con las consecuencias negativas en su calificación; por ello, la evaluación es un aspecto fundamental, tanto para los estudiantes que van a ser evaluados, como para los creadores de los cursos, quienes deben estar capacitados en este tema y aplicar técnicas y herramientas adecuadas a la modalidad. Ballano *et al.* (2014) afirman que el plagio se presenta en mayor medida en el nivel superior, por la demanda de trabajos que se solicitan por asignatura, y puede ser que más aún en los programas a distancia; es importante entonces revertir la deshonestidad académica hacia voluntades y estrategias transformadoras, donde se promoció entornos de honestidad; y que lo hagan no sólo a través del discurso sino con el ejemplo, que es la fuente que mejor enseña.

Para este grupo focal, *"un solo maestro no puede encargarse al cien por ciento de los cursos en línea. El maestro es el especialista de los contenidos, pero debe haber un equipo de asesores, diseñadores, etcétera, y que haya una persona exclusivamente como administrador de la plataforma"*. La plataforma más utilizada por estas IES es Moodle, una plataforma educativa que tiene múltiples recursos y herramientas que ofrecen al catedrático la posibilidad de edificar un área para trabajar en

el ciberespacio con contenidos previamente contruidos (Ramírez-Bedolla, 2017), pero además, esta plataforma educativa, como otras tantas que ya existen, dan la oportunidad de estudio a jóvenes que por distancia no pueden acceder al centro educativo. A través de Moodle se comparte contenidos, hay comunicación síncrona y asíncrona, la interacción está presente entre estudiantes y sus compañeros, además de con sus maestros (Páez-Barón, Corredor-Camargo, & Fonseca-Carreño, 2016).

Todos los grupos focales coinciden en la necesidad imperiosa de la existencia de una normatividad institucional para la educación a distancia, así como la elaboración de manuales de procedimientos, documentos que deben ser respetados por toda entidad (profesores, estudiantes y administrativos) que estén en el sistema... *"las instituciones de educación superior serían el marco normativo para que tengan una evolución. Se rige la misma normatividad. En el caso de las universidades, todo es más fácil porque son autónomas... los lineamientos que regulan esta modalidad los debe definir primeramente la misma institución, luego la ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] y deben certificar que las carreras cumplan con todos los requisitos administrativos y académicos... se establece que como docentes se debe dejar de ser todólogos y enfocarse solo al contenido.*

Recomiendan establecer grupos de 30 alumnos como máximo para mejorar la calidad de la comunicación, así como el establecimiento de tiempos, evaluaciones, ingresos y filtros, retroalimentación e implementación de rúbricas".

"Hablando de normas, en nuestro programa educativo, existe una tolerancia para la población estudiantil trabajadora ya que optar por la rigidez en las normas originará gran deserción de la población estudiantil. Se sugiere estandarizar los tiempos de respuesta, pues es mínima la participación de los estudiantes. Además de establecer criterios de evaluación, formatos de entrega, actividades, tiempos, horario, así como modificar las actividades o las instrucciones constantemente

para evitar los plagios. En el caso de los foros se requiere establecer reglas claras para que las intervenciones sean válidas..."

De igual manera, los grupos focales participantes coinciden en que el maestro es un guía, un facilitador que se comunica e interactúa con sus discípulos a través de las tecnologías de información y comunicación. El profesor debe estar en capacitación continua, no solo en TIC y TAC, sino también en pedagogía de la virtualidad, además, obviamente, de la actualización de su propia disciplina. Como lo mencionan Ku Mota y Tejada (2015), uno de los principales desafíos del profesor es la formación integral del estudiante, de ahí que su rol tradicional requiere modificarse a mediador, guía, facilitador o entrenador, para lo cual es menester la capacitación continua, con un plan de formación bien diseñado en competencias docentes, y romper paradigmas que le permita proyectar su auto proceso de aprendizaje que le ayude a aprender, desaprender y aprender de sí mismo, de tal manera que forme a los alumnos para una sociedad y retos cambiantes.

Con la integración de la información, fue posible crear un mapa conceptual en el que se ilustran los diferentes roles que cubre el profesor de EVA desde el punto de vista de los docentes consultados. Los grupos focales consideraron que la elaboración de los cursos en línea es una tarea en el que debe estar involucrado un equipo multidisciplinario: profesor, corrector de estilo, diseñador instruccional, diseñador gráfico, administrador de plataforma y autor de contenido, mismos que deben estar en capacitación constante.

La síntesis de estos datos se muestra en la Figura 1. En el esquema se destaca la importancia del involucramiento de los discípulos, ya que quien estudia en EVA desarrolla el autodidactismo, para lo cual requiere adquirir habilidades tecnológicas y respetar el compromiso con su propia formación universitaria, lo que impedirá plagios y que abandone los estudios. También, estos dos fenómenos se relacionan con la falta de normatividad y manuales de procedimientos de las instituciones, específicamente para esta modalidad; por ejemplo, el plagio se ha identificado como la consecuencia

de la falta de reglas claras, y de la imposibilidad de los profesores para dar atención personalizada, dada la una gran cantidad de alumnos inscritos en sus cursos.

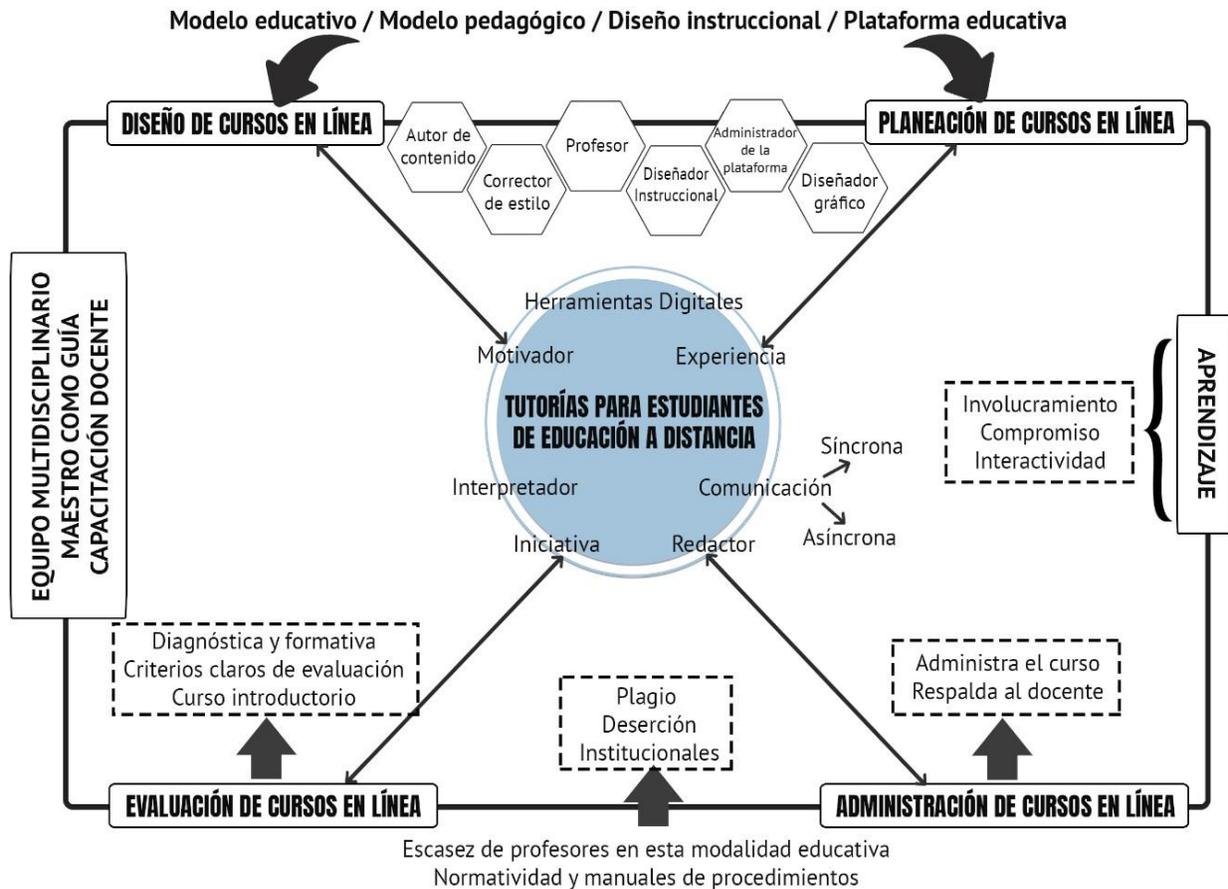


Figura 1. Elementos del quehacer del profesor universitario en Entornos Virtuales de Aprendizaje planteados por los grupos focales (elaboración propia).

En el esquema se resaltan el modelo educativo y pedagógico, el diseño instruccional y la plataforma educativa como aspectos fundamentales para la planeación y el diseño de cursos en línea. Así mismo, se enumeran el personal y rol requerido para la adecuada planeación y diseño de cursos en línea: 1) autor de contenido, 2) corrector de estilo, 3) profesor, 4) diseñador instruccional, 5) administrador de la plataforma y 6) diseñador gráfico.

Por su parte, al centro del esquema se representan las características necesarias para profesores que ofrecen tutorías a estudiantes de educación a distancia, y que emergen del análisis de los grupos focales: manejo de herramientas digitales, motivador, experiencia, interpretador, iniciativa, redactor y comunicación síncrona y asíncrona. Aspectos y características que se identifican como indispensables a tomar en cuenta para cada uno de los cinco elementos planteados como categorías de análisis en los que participaron los grupos focales.

Si este docente es capaz de clarificar sus propias competencias, las cuales deben estar enfocadas en la comunicación asertiva, manejo de las tecnologías y de la plataforma educativa; habrá mayor satisfacción de los estudiantes, que en la mayoría de los casos, expresan un sentimiento de poca atención, o bien, de pertenencia a una educación que ellos mismos llaman peyorativamente “de segunda”, a pesar de que la carga de actividades normalmente es mayor que en las modalidades tradicionales.

CONCLUSIONES.

En este artículo, se ha abordado la naturaleza y el quehacer del profesor universitario en Entornos Virtuales de Aprendizaje. El estudio lo sustenta el paradigma constructivista, enfoque cualitativo y método fenomenológico. La información se recopiló a través de la técnica de grupos focales, misma que permitió que los participantes del estudio expresaran ideas, opiniones, experiencias y percepciones de su experiencia como docentes en EVA. A partir de la participación activa de los sujetos de estudio, podemos ofrecer una aproximación de la caracterización del perfil del docente en EVA.

Se concluye, que en las IES de la región noroeste de México, el profesor de EVA enfrenta diversos inconvenientes, debilidades y desafíos en su trayecto profesional, de tal manera que su autopercepción es la de un docente al que no se le valora de igual manera que al catedrático de la modalidad

tradicional. Esto se da a pesar de que requiere mayor inversión en capacitación en EVA, en TIC, en pedagogía de la virtualidad y en aspectos disciplinares; además, en cuanto a su tiempo dedicado a la docencia, que usualmente se duplica en comparación con la cátedra tradicional.

Por su naturaleza, la atención del docente al estudiante en EVA debe ser individualizada; sin embargo, los profesores participantes en los grupos focales refirieron que esto es prácticamente imposible, por la cantidad de alumnos inscritos en los grupos, lo que se ve reflejado en el pobre avance del estudiante, que muchas veces termina reprobando o finalmente desertando del curso.

Los profesores participantes en el estudio manifiestan la importancia de contar con un equipo de trabajo inter y multidisciplinario, comprometido y capacitado en cada uno de los diferentes roles que se ven implicados en esta modalidad educativa: tutor, diseñador, planeador, evaluador y administrador de cursos en línea, de tal manera que la práctica docente no se desvirtúe por atender aspectos que están fuera de su competencia.

Un aspecto recurrente que emerge del análisis del ejercicio de grupos focales es el aspecto normativo. Aunque los programas en EVA llevan ya muchos años en operación, las instituciones involucradas en el presente estudio no están lo suficientemente preparadas para operar de manera eficiente programas en una modalidad diferente a la tradicional. Está pendiente, por ejemplo, la instrumentación en la práctica de la figura del tutor, como parte de las políticas de implementación de programas no convencionales en las instituciones de educación superior en la región estudiada.

Los hallazgos de este estudio respaldan la idea de que el marco de construcción de los programas en EVA sea el modelo pedagógico que impera en la institución, además del sustento de un diseño instruccional, y de la formación de un perfil docente orientado a los EVA.

Los testimonios aquí presentados reflejan la perspectiva de un grupo de profesores que se desempeñan en modalidades de educación no convencional. Los hallazgos de la investigación pueden servir como una aproximación a un entorno evidente y actual en las experiencias de los profesores de EVA en las

instituciones participantes, y servir como sustento para delinear futuras estrategias en beneficio de la calidad educativa en modalidades no convencionales en las instituciones de educación superior de la región. Aun así, los resultados deben considerarse ineludiblemente parciales, ya que la muestra fue reducida en tamaño por tratarse de un estudio de paradigma constructivista, de enfoque cualitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aguilar-Tamayo, M. F. (2015). Universtiy Tutoring and the Use of Digital Pen: Analysis of the Experience. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 130–145. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-aguilartamayo.html>
2. Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *Centro de Estudios de Opinión de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia*, 6, 1–32.
3. Arrufat, M. J. G., Sánchez, V. G., & Santiuste, E. G. (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. *Educación XXI*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12935>
4. Ballano, I., Muñoz, I., Pinto, M., Guerrero, D., Sureda, J., Morey, M., ... Mut, T. (2014). *El plagio académico en Educación Secundaria: características del fenómeno y estrategias de intervención*. (Ministerio de Ciencia e Innovación, Ed.) (1a. Edición). Islas Baleares. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4933>.
5. Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199–205.
6. Beltrán Llera, J., & Pérez Sánchez, L. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología Y Educación*, 1(1), 79–114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3021313>

7. Cresswell, J. W. (2003). *Diseño de investigación*. California.
8. De-Juanas Oliva, Á., & Beltrán Llera, J. A. (2013). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
9. Del Moral, M., & Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 9(1), 36–50.
10. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, Francia.
11. Díaz, M. de M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
12. Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50). <https://doi.org/10.6018/red/50/12>
13. Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 38, 1–14. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/38>
14. Ferreiro, R., & De Napoli, A. (2008). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333–346.
15. Guarneros Reyes, E., Maldonado Enríquez, O., & Silva Rodríguez, A. (2016). El ABP como diseño instruccional para laboratorios virtuales en psicología. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 69–91.
16. Hernández-Hermosillo, S. M. (s.f.). *Diseño de Cursos En Línea*. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/disenos_cursos_linea/unidad_1/audio_introduccion.pdf

17. Ku Mota, M., & Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar*, 51(2), 397–416. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.660>
18. Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innov. Educ. (Méx. DF)*, 17(73), 79–96. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000100079&script=sci_arttext&tlng=pt
19. Marúm-Espinosa, E. (2012). Calidad en el servicio en a educación a distancia. Una perspectiva desde México. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 49–62. <https://doi.org/10.5944/ried.2.14.788>
20. Navarro Ibarra, L. A., Cuevas Salazar, O., & Martínez Castillo, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 10–19. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1217>
21. Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 50(3), 1–16. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/red/50/3>
22. Pacheco Roque, E., & Ferrer Noreña, M. de. C. (s.f.). *Neoliberalismo y educación: los procesos de evaluación, acreditación y certificación en las instituciones de educación superior*.
23. Páez-Barón, E. M., Corredor-Camargo, E. S., & Fonseca-Carreño, J. A. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Revista Ciencia y Agricultura*, 13(1), 77–90. Descargado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ciencia_agricultura/article/download/4808/3874/
24. Ramírez-Bedolla, A. M. (2017). Moodle para el desarrollo de habilidades digitales en la unam. *Revista Digital Universitaria*, 18(2), 1–8.

25. Rodríguez, P. (2018). *Webinar Entorno virtual de aprendizaje: Consejos para involucrar a los estudiantes a distancia*. Ecuador: Turnitin. Recuperado de <https://go.turnitin.com/es/consejos-involucrar-estudiantes-a-distancia?platform=hootsuite>
26. SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. (Secretaría de Educación Pública, Ed.). México, D.F.
27. Vaca Uribe, J. E., Aguilar Martínez, V., Gutiérrez Reyes, F. M., Cano Ruiz, A., & Bustamante Santos, A. J. (2015). *¿Qué Demonios Son Las Competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. (Universidad Veracruzana, Ed.) (1a.). Xalapa, Ver.: Instituto de Investigaciones en Educación.
28. Velázquez Sánchez, J. C. (2016). El rol del tutor en la educación Superior a distancia. *Virtualmente*, (16), 23–34.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **María Teresa Pérez Piñón.** Licenciada en Enfermería y Máster en Salud Comunitaria. Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: mperez@uach.mx
2. **Iván David Picazo Zamarripa.** Ingeniero en Sistemas Computacionales, Máster en Sistemas de Información y Máster en Salud en el Trabajo. Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: ipicazo@uach.mx
3. **Dagoberto Pérez Piñón.** Ingeniero Industrial Electricista, Máster en Administración y Doctor en Administración Pública. Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: dperezp@uach.mx
4. **Aixel Cordero Hidalgo.** Contador Público, Master in Business Administration y Doctor en Periodismo Cultural. Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Correo electrónico: acordero@uach.mx

5. José Abelardo Anguiano Chavira. Médico Veterinario Zootecnista, Máster en Administración y Doctor en Educación. Docente de la Universidad Durango, México Correo electrónico: abeancha@gmail.com

RECIBIDO: 5 de agosto del 2019.

APROBADO: 18 de agosto del 2019.