

**Evaluación de las competencias del tutor virtual en la
enseñanza superior**

**Experiencia y aprendizajes en la Escuela Superior de
Administración Pública – ESAP – Colombia**

Cabrera González, Luis Miguel
Escuela Superior de Administración Pública - ESAP
luis.cabrera186@esap.gov.co

Resumen

El presente artículo presenta los resultados del trabajo investigativo sobre el análisis y evaluación del proceso de tutoría virtual en la ESAP, focalizando su interés en el rol del docente en los programas de especialización en la modalidad virtual y cómo sus competencias tutoriales configuran y consolidan el desarrollo de un aprendizaje coherente, pertinente y lógico en los estudiantes vinculados a los mismos.

Palabras clave: Rol tutor, Competencias, modalidad virtual, aprendizaje.

Abstrac

This article presents the results of research on the analysis and evaluation of virtual mentoring process in ESAP, focusing his interest in the role of teachers in specialized programs in virtual mode and how your skills tutorials and consolidate the development set learning of a coherent, relevant and logical in students linked to them.

Keywords: Role tutor, Competencies, virtual mode, learning.

1. Introducción

La Escuela Superior de Administración Pública – ESAP, es una universidad estatal, creada mediante la ley 19 del 25 de noviembre de 1958. Cuenta con presupuesto limitado, razón por la cual en 1985 puso en marcha la modalidad de educación a distancia tradicional soportada en módulos diseñados por sus docentes y expertos externos (universidad bimodal).

La experiencia y los aprendizajes institucionales obtenidos en la fase anterior, a partir del año 2007, permitieron incorporar la modalidad virtual, creando la unidad ESAPVIRTUAL, la cual inició labores en 2009 con dos programas pilotos en posgrado: Especialización en Administración Pública Contemporánea y Especialización en Derechos Humanos, dos áreas con alta trayectoria, demanda e interés en todas las entidades y regiones de Colombia. Esta decisión de la ESAP se enmarcaba en las estrategias de la política educativa nacional centradas en la ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad, y pertinencia y el estímulo a la incorporación y uso de las tecnologías (TIC) dentro de los procesos de formación de capital humano para los retos del desarrollo globalizado.

Gran parte de la actividad académica, gira en torno al acompañamiento tutorial de los docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que la virtualidad exige precisamente una intensificación de la tutoría para garantizar el autoaprendizaje del estudiante que no cuenta con el acompañamiento físico del docente ni de sus pares. Esta mayor exigencia de acompañamiento tutorial en la modalidad virtual lo reafirman, entre otros, Mas Torelló y Ruiz (2007), al definir las competencias relacionadas con la función docente e investigadora.¹

¹ La función docente propende por el cambio de reproductor de conocimiento al de orientador de aprendizajes y la función investigadora apunta a una investigación competitiva conformándose equipos interdisciplinarios y multidisciplinares de diferentes universidades.

Los avances logrados no son aún muy evidentes en las aulas virtuales, donde los procesos tutoriales no influyen de forma pertinente en la interpretación e interrelación del conocimiento. Por lo cual, el presente estudio pretende evaluar las competencias reales que caracterizan el rol docente en la tutoría virtual y su incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a los programas de educación virtual de la Escuela Superior de Administración Pública – ESAP. Los estudiantes inscritos en los dos programas en estudio son en su mayoría egresados de la ESAP que se desempeñan como funcionarios públicos del nivel nacional y territorial, también participan ciudadanos del sector privado y algunos que son independientes, pero tienen alto interés en los problemas de la administración pública.

2. Referentes teóricos

2.1 Concepto de competencia

El concepto de competencia es muy variado con diversos puntos de vista, entre los cuales se mencionan:

- a) “Es la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” Rial (2000).
- b) “Es un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” Zabalza (2000).
- c) “Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001)

Rubio y Álvarez (2010), resumen las competencias docentes derivadas de los postulados presentados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la siguiente manera:

- a) Cambio en el diseño del proceso formativo, en la metodología a seguir, en el concepto de evaluación.
- b) La personalización de la enseñanza y la atención a la diversidad.
- c) Importancia de la labor tutorial integrada, presencial y virtual.
- d) Valoración de su papel como comunicador y líder.
- e) Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.
- f) La formación didáctica y tecnológica.
- g) La reflexión y la investigación en la acción.
- h) El trabajo colaborativo.

El docente se concibe como un “facilitador y promotor” del aprendizaje autónomo, un orientador de trabajos y líneas formativas y en cierto sentido “es el mentor que acompañará al alumnado en su camino de formación, un camino que él, debe recorrer activa y libremente” Loscertales (2002) citado por Rodríguez et al, (2003).

Gisbert (1999) y Gisbert (2002), plantea los roles y funciones de los profesores en entornos virtuales, entre los cuales se destacan: consultores de información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales, supervisores académicos.

De los aportes anteriores, se puede sintetizar competencias comunes para los tutores, a saber:

- **Competencia tecnológica:** Marcelo (2001), citado por Castaño (2003)
- **Competencia didáctica:** Zabalza (2000) y Cebrian (2003)
- **Competencia tutorial:** Marcelo (2001), citado por Castaño (2003) y Zabalza (2000)
- **Competencia organizativa:** Coppola, Hiltz y Rotter (2002) citados por Castaño (2003)
- **Competencia cognitiva:** Coppola, Hiltz y Rotter (2002) citados por Castaño (2003)

2.2 Competencias propias del tutor en la Educación Virtual

Apoyados en los autores que se han citado anteriormente, se extraen las características específicas en cada una de las competencias del tutor virtual, teniendo en cuenta que todas ellas se complementan entre sí y desarrolladas hasta sus máximos niveles de excelencia, darían como resultado un ejercicio eficiente y de calidad de la función tutorial, con lo cual se definen las siguientes competencias:

2.2.1 Competencia cognitiva general

Tener un conocimiento general sobre el saber específico y el proceso de implementación de la modalidad virtual en la ESAP, facilita al tutor entender las diferentes etapas y procesos con sus requerimientos, lo cual le posibilita prever, ajustar y anticipar soluciones a las posibles contingencias que se puedan presentar.

2.2.2 Competencia tecnológica-procedimental

Conocer y manejar adecuadamente las herramientas y servicios derivados de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC, le dan al tutor la capacidad para implementar estrategias didácticas de aprendizaje acordes con las necesidades pedagógicas de formación que se presentan con cada grupo de estudiantes.

2.2.3 Competencia metodológica

El conocimiento de la metodología adoptada en la ESAP, entendida como la estrategia que conduce de manera holística al logro de objetivos de formación con calidad, juega un papel importante en la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos formativos.

2.2.4 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa se refiere a la claridad, oportunidad, precisión, actitud crítica y calidez humana que deben acompañar el uso de los lenguajes virtuales para emitir, analizar, evaluar y retroalimentar los contenidos del conocimiento que se van construyendo en la relación tutor-estudiantes. En ese sentido, lo comunicativo virtual es análogo al diálogo presencial entre

maestros-estudiantes, con la diferencia que la comunicación en la virtual es mediada por la tecnología.

2.2.5 Competencia organizativa

Todo proceso se debe planear y organizar en término del tiempo, recursos y estrategias, para dar respuesta de manera efectiva a los objetivos y requerimientos planteados acorde a las necesidades de formación.

3. Metodología

Esta propuesta se enmarca en una metodología mixta, como lo afirma Creswell (2009), en ella se puede combinar las bondades de la metodología cualitativa y la cuantitativa. En una investigación que se base en esta metodología no sólo se trata de describir los hechos sino de representar un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de la información recogida y lograr un mayor entendimiento de la investigación (Alfaro, 1992).

Este estudio es de tipo descriptivo, se identifican y describen las características que definen el rol del tutor virtual, los factores que posibilitan medir dichos conceptos y a su vez definir las variables que lo componen. Por lo tanto, se especifican propiedades, características y rasgos que determinan las singularidades del proceso de tutoría virtual realizado en la ESAP.

En este sentido, se acudirá al método de estudio de caso, teniendo en cuenta que es una estrategia apropiada para conocer el “fenómeno” que se da al interior del grupo de tutores y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de postgrado, haciendo posible construir hipótesis y plantear relaciones no explícitas que pueden emerger a partir del análisis de los casos específicos (Yacuzzi, 2005).

La confiabilidad de la investigación se sustenta en la planeación cuidadosa de las actividades y los métodos de recolección, análisis y presentación de la información.

4. Análisis de los resultados

A cada uno de estos grupos (Estudiantes y Docentes), con el ánimo de establecer la fiabilidad y confiabilidad de los datos se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach – Coeficiente que se utiliza en psicometría, para establecer si una escala de medida cuenta con confiabilidad en la información sujeto de análisis, el nivel de confiabilidad se establece con un indicador igual o mayor a 0.8 en una escala de 1.

Coeficiente Alfa de Cronbach aplicado a las encuestas de estudiantes:

**Cuadro No 1. Resumen del
procesamiento de los casos
Estudiantes**

	N	%
Válidos	599	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	599	100,0

Fuente: Elaboración Propia. SPSS

Cuadro No 2. Estadísticos de fiabilidad Estudiantes

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,986	25

Fuente: Elaboración Propia. SPSS

Como se puede ver los cuadros No 1 y No 2, la muestra de trabajo es de un total de 599 encuestas realizadas, no se excluyó ningún dato de la muestra, lo cual permite ver que el nivel de error se sitúa sobre el 0%, y el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.98, lo cual evidencia un alto nivel de confiabilidad de los datos trabajados con ocasión de la muestra tomada a los estudiantes.

Por otra parte, el Coeficiente Alfa de Cronbach aplicado a las encuestas de Tutores virtuales evidencia lo siguiente:

Cuadro No 3. Resumen del procesamiento de los casos Tutores

	N	%
Válidos	23	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	23	100,0

Fuente: Elaboración Propia. SPSS

Cuadro No 4. Estadísticos de fiabilidad Tutores

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,905	25

Fuente: Elaboración Propia. SPSS

Como se puede ver los cuadros No 3 y No 4, la muestra de trabajo es de un total de 23 Tutores encuestados, no se excluyó ningún dato de la muestra, lo cual permite ver que el nivel de error se sitúa sobre el 0%, y el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.91, lo cual evidencia un alto nivel de confiabilidad de los datos trabajados con ocasión de la muestra tomada a los Tutores.

Análisis desde la priorización de variables Claves del enfoque Prospectivo

En las aulas virtuales los estudiantes generaron apreciaciones (comentarios) sobre los docentes que impartieron los diferentes módulos, partiendo de las percepciones de los mismos, y la priorización de las competencias anteriormente enunciadas se priorizaron un total de 17 variables de trabajo (quejas) priorizadas:

Cuadro No 5: construcción de variables clave en las percepciones de los estudiantes virtuales de la ESAP

N°	TÍTULO LARGO	TÍTULO CORTO	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIA
1	Falta Nivel de Acompañamiento	Acomp	Uso constante dentro de la plataforma virtual de Foros, CHAT, Trabajo Colaborativo, guías reseñas, teniendo en cuenta los procesos de estrategias de	Cognitiva General

N°	TÍTULO LARGO	TÍTULO CORTO	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIA
			enseñanza, así como el apoyo del docente a los estudiantes de manera constante.	
2	Falta Interés docente en el desarrollo del curso	Int DOC	Rol del tutor virtual (Orientación, Acompañamiento y Retroalimentación), que se evidencian en su desempeño	
3	Baja incidencia y motivación del docente a los estudiantes	Motiv doc	Conocimiento de los temas y la aplicación de las Fases (reconocimiento de saberes previos, profundización y transferencia) del proceso de Educación Virtual por parte del tutor inciden favorablemente en el aprendizaje.	
4	Poca actualización y complementación de lecturas y casos en los cursos	LEC y CAS	Los conocimientos y habilidades en la búsqueda de información y recursos e Internet que faciliten el ejercicio de la tutoría virtual	Tecnológica Procedimental
5	Escasa utilización de las herramientas de la Plataforma Virtual	Herra Virt	Conocimiento de los recursos de la plataforma virtual (foro, Chat, Wiki, Lección Taller), para la realización de actividades de enseñanza	
6	Desarrollo ameno de los clases	Des okclas	Conocimiento de las estrategias didácticas para la formación virtual	Metodológica
7	Metodologías Docentes no promueve la participación, la profundización tema	Met doc pr	Estrategias y actividades didácticas propuestas en coherencia con el objetivo de aprendizaje y su evaluación	
8	Saturación de lecturas y actividades del Estudiante	sat lec	Formulación de objetivos de aprendizaje en la modalidad virtual de acuerdo a las necesidades o expectativas de aprendizaje de los estudiantes.	
9	Bajo nivel de comunicación Docente-Estudiante	DOC-EST	Procesos de diálogos grupales y la orientación de conflictos aprovechados como oportunidades de aprendizaje.	Comunicativa
10	Tutor promueve la construcción de conocimiento	doc conoc	Orientación de la lectura de materiales publicados en la plataforma o en enlaces sugeridos, de manera contextualizada, para facilitar la comprensión de dichos materiales.	
11	Pocos espacios de diálogos, debates e intercambio de experiencias	Esp debat	Motivación para que los estudiantes comuniquen o socialicen experiencias relevantes que ilustren, contextualicen y promuevan el aprendizaje.	
12	Bajo nivel de respeto Docente-estudiante lenguaje amable y formativo	Resp do-es	Respeto y promoción de la reflexión sobre las formas de apropiación, reestructuración de contenidos, tareas, discusiones y mensajes entre otros que inciden en la construcción de conocimiento.	
13	Escaso seguimiento y retroalimentación	Seg y retr	Seguimiento a las actividades e informe a los estudiantes sobre su proceso	

N°	TÍTULO LARGO	TÍTULO CORTO	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIA
	constante		individual y colectivo en el desarrollo del curso y la construcción de conocimiento.	
14	Desorganización de Cronogramas y horarios	deso crono	Elaboración del cronograma de acuerdo a la planeación para facilitar el trabajo de los estudiantes.	
15	Bajo nivel de Planeación del Desarrollo del Curso	plan class	Elaboración documento planeación del curso estableciendo competencias, materiales, recursos y actividades como un proceso de la metodología virtual.	
16	Entrega oportuna de notas	ent nota	Elaboración del cronograma de acuerdo a la planeación para facilitar el trabajo de los estudiantes.	
17	Cumplimiento de trabajos por parte de los estudiantes	trab est	Elaboración del cronograma de acuerdo a la planeación para facilitar el trabajo de los estudiantes.	

Fuente: Elaboración Propia

La priorización de las variables se realizó de acuerdo a las competencias como se enuncio anteriormente con cada uno de los cursos virtuales impartidos por la ESAP con el ánimo de establecer un panorama de acciones que permitan la priorización de variables clave realizada con el Software Mic Mac (cuadro 6):

Cuadro No 6: Priorización de variables clave

	1 : Acomp	2 : Int DOC	3 : Motiv doc	4 : LEC y CAS	5 : Herra Virt	6 : Des okclas	7 : Met doc pr	8 : sat lec	9 : DOC-EST	10 : doc conoc	11 : Esp debat	12 : Resp do-es	13 : Seg y retr	14 : deso crono	15 : plan class	16 : ent nota	17 : Trab est
1 : Acomp	0	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3
2 : Int DOC	3	0	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3
3 : Motiv doc	3	3	0	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3
4 : LEC y CAS	2	2	3	0	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3
5 : Herra Virt	3	2	2	2	0	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	1	2
6 : Des okclas	2	2	3	3	2	0	3	2	1	3	3	1	1	2	1	2	2
7 : Met doc pr	3	3	3	2	3	3	0	2	3	1	2	3	2	1	3	1	1
8 : sat lec	3	2	2	3	1	2	2	0	3	2	2	1	2	1	3	1	3
9 : DOC-EST	3	2	3	2	3	1	3	3	0	1	2	3	3	2	3	2	2
10 : doc conoc	2	3	3	2	2	3	1	2	1	0	2	1	1	2	2	2	2
11 : Esp debat	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	0	2	1	2	3	1	2
12 : Resp do-es	2	2	3	1	1	1	3	1	3	1	2	0	2	2	3	1	2
13 : Seg y retr	1	3	2	2	3	1	2	2	3	1	1	2	0	3	3	3	2
14 : deso crono	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	3	0	3	2	2
15 : plan class	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	0	2	2
16 : ent nota	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	0	3
17 : trab est	3	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	0	0

© LIPSON-EPITA-MICMAC

Las influencias se puntúan :

0 : Sin influencia

1 : Débil

2 : Media

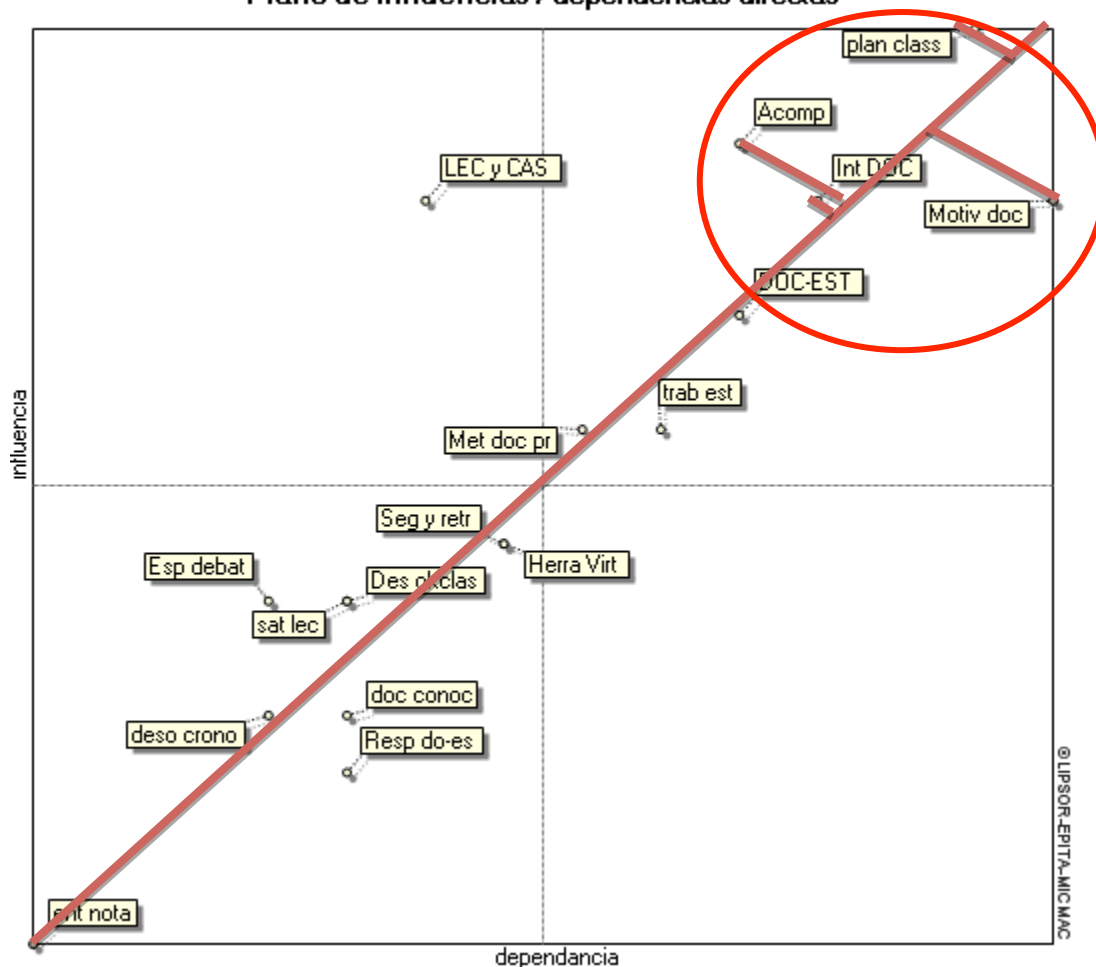
3 : Fuerte

P : Potencial

Mic Mac evidencia que existe una relevancia de 6 temáticas estratégicas para el manejo de los cursos virtuales donde el punto de riesgo más alto se encuentra en la Planeación de las Clases

y de manera alineada se encuentra las variables falta de interés de los docentes, la falta de acompañamiento a los estudiantes y la falta de motivación por parte del docente para el desarrollo de los contenidos de las plataformas virtuales -Véase Ilustración No 1

Ilustración No 1 Plano de Influencia Directa /Dependencia Directas
Plano de influencias / dependencias directas

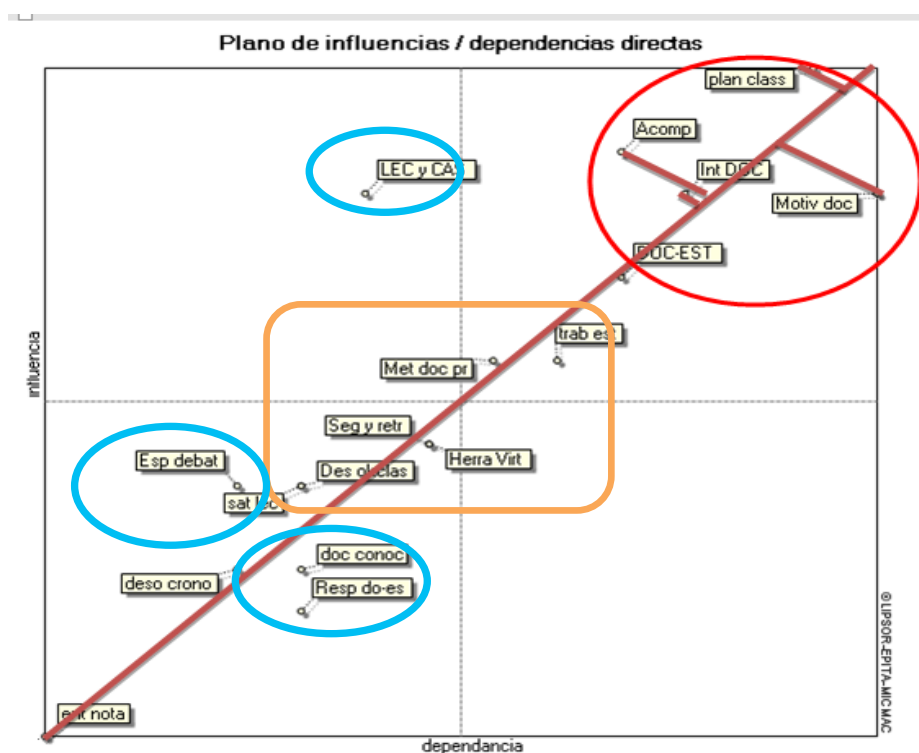


Fuente: Elaboración Propia, en Software MICMAC

Dentro del Plano de influencias directas se establece la Planeación de las Clases como el punto clave a fortalecer en la plataforma virtual de posgrados de la ESAP, sin embargo, dentro de la línea de estrategia -línea transversal- se encuentra dentro de los puntos de acciones de cambio.

Ilustración 2 Plano de Influencia Directa /Dependencia Directas con factores de lectura²

² Este grafico permite ver puntos de lectura de las variables de acuerdo al plano cartesiano donde se establecen dos puntos de análisis las dependencias y las influencias generándose cuatro (4) cuadrantes: el primero de variables autónomas las cuales son problemáticas o asuntos que pueden ser descartables por su baja incidencia. El segundo cuadrante es de influencias directas o de variables de entorno las cuales permiten mejorar el contexto que se analiza dentro de esas variables se relacionan las variables tendientes a la línea transversal o de eje estratégico, donde se identifican las variables que se constituyen en motores de cambio o transformación; el



La Ilustración 2, permite identificar dentro del recuadro naranja los criterios determinantes³ que son las variables que son centrales en la superación de los problemas críticos como los son la planeación, la motivación, el interés docente y las debilidades en la relación docente-estudiante.

Algunas acciones apalancadoras son la disminución de lecturas, la optimización de casos asociados a lecturas actualizadas, y generación de espacios de debate donde se fomente el respeto entre los docentes y los estudiantes. Esto va de la mano con las influencias potenciales que articulan la necesidad de generar planificación de las clases con acompañamiento y motivación de los docentes. – es de señalar que las influencias potenciales son aquellas que no afectan en el presente pero que en tiempo cercano generan dificultades en este caso la generación de estrategias de planteamiento con acompañamiento posibilita un control de los

tercer cuadrante establece las variables Relé o variables de riesgo, es decir temáticas o asuntos que son prioritarios y que requieren de pronta intervención y el ultimo cuadrante es el cuadrante de determinantes o resultados donde se ubican asuntos que se constituyen en soluciones las problemáticas de riesgo. Después de esto, se construyen los gráficos de influencias directas donde se visualizan las relaciones entre las variables claves, determinando conceptos principales y temáticas derivadas las cuales al establecer un diagnostico permite construir acciones concretas para mejorar las problemáticas de riesgo.

³ Los enfoques determinantes en este caso permiten identificar que los puntos de cambio de las faltas de planeación se articulan y se puede cambiar con una utilización de las herramientas virtuales haciendo seguimiento a los estudiantes, mejorando las metodologías docentes y estableciendo criterios de trabajo en conjunto con los estudiantes.

contenidos y de los procesos de aprendizaje lo cual potencia la innovación si se realizan procesos de motivación a los estudiantes

Conclusiones

Las competencias en el proceso de docencia (cognitiva general, tecnológica - procedimental, metodología, comunicativa y organizativa) en la modalidad virtual presentada por los tutores virtuales promueven el aprendizaje efectivo de los estudiantes de posgrado.

En las ilustraciones No 1 (Plano de Influencia Directa /Dependencia Directas) y No 2 (Plano de Influencia Directa /Dependencia Directas con factores de lectura), se observa como las **variables críticas**: *Planeación de las Clases*, (competencia organizativa), *falta de interés de los docentes*, (competencia cognitiva general), *la falta de acompañamiento a los estudiantes* (competencia cognitiva general) y *la falta de motivación por parte del docente para el desarrollo de los contenidos* (competencia cognitiva general), inciden de manera determinante en la percepción que sobre el aprendizaje tienen los estudiantes. Se observa que la competencia cognitiva general (conocimiento sobre la modalidad virtual) tiene una influencia importante para la satisfacción en el aprendizaje de los estudiantes.

Las **variables determinantes**: (trab est) Cumplimiento de trabajos por parte de los estudiantes (competencia organizativa); (Met doc pr) metodologías docentes no promueve la participación, la profundización temática (competencia Metodológica); (Seg y retr) escaso seguimiento y retroalimentación constante (competencia organizativa); (Herra Virt) escasa utilización de las herramientas de las plataformas virtuales (competencia tecnológica procedimental); (Des okclas) desarrollo ameno de los clases (competencia metodológica). Se observa que dichas variables determinantes tienen influencia directa sobre la percepción de los estudiantes en su aprendizaje.

Los anteriores resultados fundamentan el desarrollo de una estrategia de capacitación a los tutores virtuales en aspectos críticos específicos que inciden en su desempeño docente.

Referencias bibliográficas (normativa APA)

ALFARO, V. (1992). Paradigma de investigación: Cuantitativa y cualitativa. En línea: <http://cc-ss-ilish.over-blog.net/pages/paradigmas-de-investigacion-2420660.html> Consultado el 4 de Octubre de 2018.

CASAMAYOR, G. (2008). *La formación On line*. Barcelona. Ed Grao

CASTAÑO, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje On Line. En línea <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=21&articulo=21-2003-07> , consultado el 25 de mayo de 2019.

CEBRIAN, M. (2003). *Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información*, en *Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación, 20, Enero, 73 - 80

CRESWELL, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). Londres: Sage.

GISBERT, M. (1999): “El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio”. En línea <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/203.pdf>, consultado el 20 de Febrero de 2019.

GISBERT, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. En *Acción Pedagógica*, Vol. 11, 1, 48-59. En línea http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17053/1/art5_v11n1.pdf, consultado el 01 de Marzo de 2019.

LÁZARO, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 28. Pp. 93-108.

LLORENTE, M. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm.20/ Enero 06. En línea <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> , Consultado 5 de mayo de 2019.

MAS TORELLÓ, O. RUIZ, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. En Línea: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf> Consultado 5 de septiembre de 2018.

MAS TORELLÓ, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*. VOL. 15, 3 (Diciembre 2011). En línea: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf> Consultado 7 de septiembre de 2018.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona.

RIAL, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En MONCLUSA, A. (2000) (Coord.). *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

RODRÍGUEZ, M.V; PÉREZ, B.; ARENAS, M.; BILBAO, A., ANATOMIL, J. (2003). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En línea <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf>, consultado 5 de septiembre del 2019.

RUBIO, A. y ALVAREZ, A. (2010). *Formación de Formadores después de Bolonia*. Ed Díaz de Santos. Madrid.

SCHEUERMANN, F y BARAJAS, M (2003). Aspectos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje en red, en BARAJAS, M (Coord). *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales*. McGraw – Hill Interamericana de España. Madrid.

TOBÓN, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.

YACUZZI, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. En línea:

Congreso Iberoamericano

LA EDUCACIÓN ANTE EL NUEVO ENTORNO DIGITAL



formaciónib))

ISBN 978-84-948417-1-2

<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Consultado el 24 de

Agosto de 2019.

ZABALZA, A. (2000). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea