

Aura María Torres Reyes

Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Bernal Agudo, José Luis

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

**ROL Y CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO DEL
DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A
DISTANCIA EN COLOMBIA**

Autor

Aura María Torres Reyes

Director/es

Bernal Agudo, José Luis

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación

2012



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**Rol y Características del Liderazgo del Docente-tutor en la
Educación superior a Distancia en Colombia**

AURA MARÍA TORRES REYES

2012



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**Rol y Características del Liderazgo del Docente-tutor en la
Educación superior a Distancia en Colombia**

Autor

AURA MARÍA TORRES REYES

Director

JOSÉ LUIS BERNAL AGUDO

AGRADECIMIENTOS

Antes de iniciar este documento y asumiendo el riesgo de quitar la rigurosidad técnica y agregar rigurosidad humana a esta construcción me gustaría agradecer a la Universidad de Zaragoza, quien durante el primer año me exento del pago del valor de los créditos académicos, un apoyo invaluable en ese momento de mi vida, y un soporte fundamental durante estos años en la tarea de hacer de la distancia algo cercano, como lo hicieron los docentes: Enrique García, José Gil, Tomás Escudero, María Jesús Vicén, Begoña Martínez, Javier Abadía y Carlos Grassa a quien le debo el soporte inicial de esta aventura, puesto que él y sus familias (la elegida y la otorgada) me concedieron un espacio en la España no académica...la que se vive y se construye entre amigos.

A mi familia por no haber contemplado el manicomio como una opción para acabar con todas las decisiones que fueron necesarias tomar en mi vida para llevar a cabo el proceso que permitió estas letras. A mis amigos, quienes me llevaron la corriente: María López, Marian Leo, José Luis Argudo, Gonzalo Ferreró, Jorge Pineda, Santiago Murillo, Diego Nieto y Luis Jaramillo, ellos me ayudaron en esas pequeñas cosas que fueron vitales en su momento, y por ende, contribuyeron con el esfuerzo operativo que no se hace tangible en los documentos pero que durante su realización están presentes y lo hacen posible.

También agradezco a mis amigos-a y compañeros-a de viaje, José Luis Bernal (docente y tutor), quien me acompañó a lo largo de estos años, él junto a Emma Carrión, Eugenio Aburto y Felipe Esteban, dieron el impulso necesario para seguir adelante, en esos momentos: “en los que las cosas pierden sentido”. Nuestros encuentros en la distancia permitieron un escenario de relación que se traslucen en esta experiencia, y van más allá de ella.

Una experiencia en la que conté con la ayuda de una red inmensa de la “a Distancia”, fueron ellos quienes a su manera abrieron espacios para poder comprenderla y entenderla: Luis Eduardo González, María Teresa Aguado, Cornelio González, Luz Ángela Porras, Roberto Salazar, Néstor Arboleda. Y con ello acceder a ella gracias a: Patricia Ahumada, Emilce Garzón, Doris Amparo Babativa, Jaime Mejía, Martha Cardona, el padre Luis Francisco Sastoque y Víctor García.

E indiscutiblemente, agradezco a las casi doscientas personas que me concedieron un tiempo y lugar dentro de su agitado escenario, para posibilitar esto que hoy se entrega, personas que aún sin recibir nada a cambio colaboraron con sus percepciones en la construcción de lo que a continuación se presenta como producto de estos nueve años de proceso, sin ellas nada de lo anterior hubiese tenido sentido, ni tendrá sentido: Los y Las Estudiantes de la “a distancia”

Esta “entrega” parte del proceso de investigación y la consolidación de los avances logrados durante el periodo de tesis doctoral. Por tanto, me permito presentar el siguiente informe final.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.....	17
PRIMERA PARTE: DESCRIPCIÓN GENERAL	19
1. CAPÍTULO: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	21
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	21
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	25
1.3. OBJETIVOS.....	28
1.4. CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL	29
1.4.1. Contexto Próximo: América Latina	30
1.4.2. La Educación superior en Colombia	35
1.4.2.1. Algunos rasgos de Identidad	35
1.4.2.2. Marco Legal General	41
SEGUNDA PARTE: MARCO TEORICO.....	51
2. CAPÍTULO: SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	53
2.1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	54
2.2. LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO	60
2.2.1. Colombia en la Sociedad del Conocimiento	63
2.4. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN.....	70
2.5 SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: EXPECTATIVAS SOBRE EL ROL Y FUNCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ..	73

3. CAPÍTULO: EL DOCENTE-TUTOR.....	83
3.1. EL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	83
3.2. BREVE REPASO DE LA HISTORIA DEL ROL DOCENTE.....	85
3.3. ESTADÍSTICAS OFICIALES DE DOCENTES UNIVERSITARIOS 1982-2006	90
3.4. FUNCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COLOMBIA	96
4. CAPÍTULO: EL LIDERAZGO	101
4.1. EL LIDERAZGO	101
4.1.1. <i>Breve reseña de los abordajes teóricos acerca del Liderazgo</i>	<i>103</i>
4.1.2. <i>El liderazgo y la interacción (relación interpersonal).....</i>	<i>107</i>
4.1.2.1. Investigaciones sobre la relación docente-estudiante en la educación a distancia	111
4.2. EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.....	114
4.2.1. <i>Teoría del liderazgo transformacional.....</i>	<i>115</i>
4.2.1.1 Investigaciones sobre liderazgo transformacional.....	118
4.2.2. <i>El Liderazgo Transformacional en la docencia.....</i>	<i>121</i>
5. CAPÍTULO: EDUCACION SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA.....	125
5.1. LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	126
5.2. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA (ESAD).	130
5.3. ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	133
5.3.1. <i>Pregrado</i>	<i>141</i>
5.3.2. <i>Postgrado.....</i>	<i>151</i>
TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LA INVESTIGACION	169

6. CAPÍTULO: METODOLOGIA Y DISEÑO METODOLOGICO	171
6.1. DESCRIPCIÓN DE LA OPCIÓN METODOLÓGICA	171
6.1.1. <i>Introducción</i>	172
6.1.2. <i>Paradigma, enfoque y metodología</i>	172
6.1.2.1 Enfoque de la investigación	177
6.1.2.2 Metodología de la investigación	178
6.1.2.3 Diseño metodológico	180
6.1.2.3.1. Fase preliminar: Elaboración del marco teórico	181
6.1.2.3.2. Fase operativa: Recolección y análisis de datos.....	182
6.1.2.3.3. Fase productiva: Generación de Informe y propuesta	195
6.2. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	195
6.2.1. <i>Dentro de las Instituciones de educación superior</i>	196
6.2.1.1. Un panorama General.....	196
6.2.1.2. Los programas participantes.....	213
6.2.2. <i>Una mirada a los estudiantes y desde los estudiantes</i>	216
6.2.2.1. Los estudiantes de la distancia: Datos generales	217
6.2.3. <i>El Docente-tutor a través de los estudiantes: Rol percibido</i>	225
6.2.3.1. Los Estudiantes: IES Carácter Técnico	227
6.2.3.2. Los estudiantes: Nivel Tecnológico	233
6.2.3.3. Los estudiantes: IES Carácter Instituciones Universitarias.....	240
6.2.3.4. Los estudiantes: IES Carácter Universidad	246
6.2.3.5. Estudiantes de Educación Superior a Distancia: Integrando Miradas.....	253

6.2.4. <i>Contrastando Miradas sobre la Función del Docente-Tutor: Instituciones Versus Estudiantes</i>	262
6.2.5. <i>El Cuestionario: Características percibidas “El Docente-Tutor Como Líder Transformacional”</i>	266
6.2.5.1. La percepción del Docente-tutor como Líder Transformacional: según el Carácter Institucional.....	267
6.2.5.2. La percepción del Docente-tutor como Líder Transformacional: en General	274
6.2.5.3. El Cuestionario por dentro.....	278
6.3. CONSIDERACIONES FINALES.....	289
6.3.1. <i>Alcances y limitaciones de la investigación</i>	290
6.3.2. <i>Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones</i>	291
6.3.2.1. Sobre el acceso	291
6.3.2.2. Sobre generalidades	291
6.3.2.3. Sobre los Programas	295
6.3.2.4. Sobre los Estudiantes.....	296
6.3.2.5. Sobre El Docente – Tutor: Rol Percibido	297
6.3.2.6. Sobre las Características percibidas “El docente-tutor como Líder Transformacional”	302
CUARTA PARTE: A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN	307
7. CAPÍTULO: PROPUESTA DE ACTUACION	309
7.1. <i>Introducción</i>	309
7.2. <i>Sociedad del Conocimiento, Educación a Distancia y Docente-tutor</i>	310
7.2.1. <i>Sociedad del Conocimiento: Una realidad</i>	313
7.2.1.1. De lo Institucional al Individuo (¿Sujeto?).....	314

Rol y Características de Liderazgo del Docente en la Educación Superior a Distancia en Colombia

7.2.1.2. El Individuo	320
<i>7.3. La Universidad: Evaluación, Acreditación, Certificación y Estandarización. El Caso de Colombia</i>	<i>326</i>
7.3.1. MODELO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONSENSOS.....	330
7.3.2. EL DOCENTE-TUTOR COMO LÍDER TRANSFORMACIONAL EN SU CONTEXTO PRÓXIMO.	333
<i>7.3.2.1 Posibilidades del Rol docente</i>	<i>336</i>
7.3.3. EL ESTUDIANTE DE LA “A DISTANCIA” EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	340
7.3.4. ESCENARIO LABORAL: PROPUESTA ARTICULACIÓN EMPRESA Y EDUCACIÓN	341
<i>7.3.4.1. De la competencia al nivel de procesamiento de información</i>	<i>345</i>
7.3.4.1.1. Descripción de niveles de procesamiento de información en el escenario laboral	347
7.3.4.1.2. Descripción de niveles de procesamiento de información en el escenario educativo... 349	
7.4. DERROTEROS ESPECÍFICOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA.....	352
<i>7.4.1. Las políticas estatales de apoyo a la masificación de la educación para “el saber hacer”</i>	<i>352</i>
<i>7.4.2. La financiación de la adaptación a nuevos contextos</i>	<i>353</i>
7.4.3. <i>Establecer e incorporar nuevas formas de mediación eficientes en procesos de Investigación con sus respectivos sistemas</i>	<i>354</i>
7.4.4. <i>Incorporar mediaciones que permitan el desarrollo de las dimensiones cinético-corporal y social</i> 355	
7.4.5. <i>Aspectos relativos a la relación estudiante-docente/tutor</i>	<i>355</i>
7.4.6. <i>Aspectos específicos del rol y características del liderazgo del Docente-tutor</i> ... 357	
7.5. REFLEXIÓN FINAL	358
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	363

INDICE DE GRAFICAS	387
INDICE DE TABLAS	397
INDICE DE ANEXOS.....	399
ANEXOS	401

ROL Y CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN COLOMBIA

INTRODUCCION

Tradicionalmente los estudios en educación superior asimilan los procesos a distancia como análogos a los presenciales, sin tener en cuenta las diferencias que pueden existir entre un tipo u otro, adicionalmente en el contexto colombiano se tiende a concentrar esfuerzos en el estudio de variables externas como: financiamiento, políticas, normativa, historia, niveles, pertinencia, capacidad científica, calidad, entre otras; que hacen que la relación estudiante-docente represente un objeto de estudio desconocido.

Esta tesis doctoral busca precisamente explorar el rol y las características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia dentro del contexto colombiano, lo cual resulta pertinente si se dimensiona la tendencia hacia los procesos de formación a distancia en sus diferentes metodologías bajo el amparo de la educación permanente. Por tanto, se constituye en un aporte sobre el conocimiento de la relación pedagógica a distancia que se teje entre estudiante y docente, teniendo en cuenta el rol y las características del liderazgo del docente percibidas por los estudiantes.

En este camino, este documento recoge la experiencia de la investigación en cuatro partes, a saber: la primera realiza una presentación general de la Investigación y el contexto en que se realiza, la segunda parte contiene el marco teórico con conceptos, líneas de estudio e investigación que sirven de base para interpretar, concluir y recomendar a partir de los resultados que se presentan en la tercera parte del documento, y finaliza con una propuesta de actuación presentada en la cuarta parte del mismo.

Para finalizar es importante para el lector tener en cuenta que el desarrollo del contenido se presenta utilizando un vocabulario que pertenece al contexto colombiano, por lo tanto durante su lectura encuentra terminología propia del país que sirve de referencia.

PRIMERA PARTE: DESCRIPCIÓN GENERAL

1. Capítulo: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Este capítulo, recoge información general como referente contextual específico al proceso de investigación (descripción del problema, justificación y objetivos del mismo), y al contexto en donde se desarrolla (la educación superior en Latinoamérica y específicamente en Colombia teniendo en cuenta el contexto interno).

Inicialmente se tendrá en cuenta el proceso de investigación, partiendo de la descripción del problema que se presenta a continuación.

1.1. Descripción del problema

Todo proceso de formación se basa en una relación de enseñanza – aprendizaje y evaluación, esta relación se enmarca en un contexto educativo construido por una sociedad que posee unas características que la definen y delimitan, tanto en el sentido como en el valor que se otorgan a los fenómenos y sus componentes, desde las diferentes categorías de análisis.

Es así, como la sociedad del conocimiento sirve de escenario para enmarcar un nuevo contexto educativo, situación reflejada en la respuesta enviada por Suecia a la encuesta de preparación de la 45ª Reunión de la

Conferencia Internacional de Educación sobre el tema “Fortalecimiento del personal docente en un mundo cambiante”, Ginebra, Oficina Internacional de Educación: “Si la escuela no generaliza las tecnologías de la información y las integra en el proceso didáctico y si los métodos empleados para buscar información dentro y fuera de la escuela son demasiados diferentes, esta acabará por sufrir una crisis de legitimidad. En una sociedad rica en información, la escuela ya no tiene el monopolio de hechos, información y conocimiento, lo que significa que su cometido está llamado a cambiar. La asimilación de conocimientos y competencias se realizara en el futuro en varios lugares: la escuela, el hogar, la vida social y la vida laboral. Todo esto afecta a la tarea de la escuela y del profesor” (UNESCO, 1996: 30).

Este cambio involucra no solo un cambio en el cómo se realiza la transmisión del conocimiento sino también en el que, para que, por quien y cuando. Si a lo anterior le sumamos el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación dentro de la relación de enseñanza aprendizaje encontramos un cambio tan definitivo como el que en su momento trajo consigo el libro. Puesto que la aparición del libro posibilitó los procesos de autoaprendizaje y también la Educación a Distancia, considerada como de “segunda clase conectada a la privación de necesidades; suficientemente buena para la periferia de la sociedad” (Tiffin, J. y Rajasinghan, L., 1997: 17).

En este sentido, con la incorporación de las tecnologías de la Información y comunicación en la relación enseñanza aprendizaje han recobrado fuerza los escenarios que eliminan la presencialidad como condición de calidad, introduciendo la virtualidad en la escuela. Puede ser solo una demanda del mercado globalizado o un mecanismo para disminuir inequidades sociales mediante la ampliación de sus coberturas a bajos costos, pero lo cierto es que está cambiando la relación enseñanza – aprendizaje, y por ende el concepto de la Educación a Distancia como una educación de segunda clase también

desaparece, pues el “concepto de clase ya no existe”, pasamos de un “humanismo social a un humanismo individual” (Colom, A. y Mélich, J., 1994: 55-58)

Parte de ese cambio es la incorporación de las tecnologías de la información al quehacer cotidiano de la educación, la ruptura del límite de edad para el aprendizaje, el surgimiento de un cuarto sector económico que está definido justamente por la producción y circulación de información y conocimiento, y la visibilización clara sobre su afectación en la riqueza y dinámica interna de los países. Al respecto Maldonado nos dice: “Es ya un común reconocer que las sociedades que dependen ampliamente de los sectores primario y secundario de la economía tienen mayores desigualdades, son más inequitativas, y en ellas brotan varias razones y motivaciones para acciones violentas de distinto tipo”. (Maldonado, C, 2004: 88)

Al respecto, Colombia presenta serias inequidades en cuanto al acceso a la educación, a la información y a la tecnología¹, lo demuestran sus indicadores de cobertura, una posibilidad de disminuir las inequidades lo constituye la ampliación de coberturas por medio del uso de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza aprendizaje en todos sus niveles. Sin embargo antes de realizarlo necesita revisar sus procesos, parte de ello es el movimiento² de acreditación y evaluación que fluye en el país que espera

¹ En este marco, “por tecnología es preciso entender no tanto a las máquinas en cuanto ferretería (*hardware*) cuanto que, principalmente, los procesos, lenguajes y redes posibles sobre las bases de las máquinas (*software*).” (Kurzweil, R. 1999: 12).

² Colombia ha entrado en un proceso nacional de acreditación y evaluación que envuelve especialmente a la Educación Superior. A este hecho me refiero como movimiento dado que responde a políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional y “afecta” a otros países de Latinoamérica

garantizar la calidad de los programas ofrecidos bajo esta modalidad, sin embargo esto daría una garantía en cuanto a sus variables externas de pertinencia, coherencia, impacto social y cobertura, pero es importante examinar las particularidades de la educación a distancia, aquellas que permitan garantizar continuidad, calidad, éxito y satisfacción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Esto implica estudios en torno a la relación pedagógica y su influencia o no en los procesos educativos.

En la educación presencial el liderazgo ejercido por los docentes directivos ha estado correlacionado positivamente con el desempeño de estudiantes, sin embargo, en la educación a distancia esto no se ha estudiado, se ha iniciado la incorporación de las tecnologías al escenario educativo sin tener en cuenta el impacto que esto conlleva en las relaciones sociales que se tejen, relaciones que incluso podrían afectar políticas y medios de enseñanza-aprendizaje, lo cual lleva a requerir claridad frente a las realidades nacionales que serán determinantes en su futuro. M. Castells dice: “La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza”. (Castells, M., 1998: 22)

Es así como el estudio plantea servir de referente para el uso de la tecnología en la educación superior a distancia en Colombia, en cuanto a sus realidades contextuales que abarcan la relación pedagógica sobre el rol del docente, enfatizando en sus características como líder del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación en la sociedad del conocimiento.

1.2. Justificación

Colombia durante el periodo del estudio poseía según cifras oficiales del Ministerio de Educación Nacional una cobertura del 21% para el 2002 y del 24%³ para el 2006 en Educación Superior (MEN-Plan Sectorial 2006-2010: 67), la cual era baja si se tenía en cuenta que la cobertura promedio para América Latina era del 25% y la de Europa era del 35% (Wagner, 2002: 13). Según conclusiones del Departamento de Planeación Nacional, la razón fundamental de esta baja cobertura era una inequidad persistente del sistema educativo: mientras que en los quintiles de ingreso más bajo sólo el 10% de la población asistía a la educación post secundaria, este porcentaje superaba el 60% en el quintil superior.

En este contexto, a fin de disminuir la inequidad de acceso el Gobierno ha diseñado el proyecto "Acceso con Equidad a la Educación Superior". Dicho programa, consiste en un crédito de US\$200 millones del Banco Mundial y administrado por el ICETEX con el fin de ofrecer créditos educativos para los estratos socioeconómicos 1,2 y 3 con intereses inferiores a los del mercado (interés anual del mercado 18% frente al 16% del crédito educativo)⁴. Ha tratado de impulsar el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro de los procesos de Educación Superior en los niveles técnico y tecnológico principalmente.

³ Este corresponde al valor bruto, algunos hablan que el valor neto equivaldría al 17-18%, sin embargo el MEN cambio la forma para calcularla, que el mismo documento explica, arrojando resultados para el 2002 del 24% y para el 2006 del 31% en cuanto a cobertura.

⁴ Consejo Nacional de Política Social: Documento Conpes 3203.

De esta forma, “la educación a distancia en Colombia ha estado ligada en las tres últimas décadas a la ampliación de la cobertura con calidad y como mecanismo para contribuir a la equidad social y cultural”, (Salazar, R., 2004: 2), de hecho en la actualidad teniendo como referente la página oficial del Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema nacional de Información sobre Educación Superior (SNIES) existen 89 Instituciones de Educación Superior que ofrecen programas de formación a distancia en las modalidades pregrado (técnica, tecnológica, profesional) y de postgrado (especialización y maestría), para lo cual utilizan medios y mediaciones diversos, desde recursos tradicionales ligados al medio impreso en papel, recursos audiovisuales, hasta recursos multimedia y escenarios virtuales a través del *Web Site*.

Sin embargo según el análisis que realiza el presidente de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia, (ACESAD), en el contexto del “movimiento de acreditación y evaluación de programas de Educación Superior en Colombia⁵” que presentó ante el Viceministro de Educación en el 2004, establece algunas diferencias frente a la educación superior tradicional que se deberían tener en cuenta durante el proceso señalado, tales como: relación mediatizada y asincrónica, transterritorialidad, rol desempeñado por los actores, concepción como mecanismo para ampliar la cobertura centrado en el aprendizaje⁶. Que en últimas implica, como lo concluye:

“Lo anterior indica que para la evaluación de programas a distancia se requiere de condiciones mínimas de calidad que, si bien están ligadas a las establecidas por el

⁵ Colombia ha entrado en un proceso nacional de acreditación y evaluación que envuelve todos los niveles de Educación Formal. A este hecho me refiero como movimiento dado que responde a políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional y “afecta” a otros países de Latinoamérica.

⁶ Ver SALAZAR, R. (2004): *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, Ponencia presentada en el Primer Encuentro de los Miembros de Conaces. Bogotá, 8 de octubre.

Decreto 2566 de 2003, es de significativa importancia su explicitación y determinación. Así mismo, la evaluación de programas a distancia necesita la formación de pares académicos con pleno conocimiento de las lógicas intrínsecas de la modalidad a distancia y de sus implicaciones, pues en este caso no es suficiente las competencias disciplinarias o profesionales de los pares académicos en los respectivos programas” (Salazar, R., 2004: 6).

Diferencia que fue recogida a través de una reglamentación⁷ producida dos años después de la ponencia, y cuatro después del inicio del proceso de Evaluación y acreditación de programas de educación superior, lo cual repercutió directamente en el avance de los procesos de Acreditación y evaluación de los programas con metodología a distancia, y por ende, se relacionará con la calidad de la oferta final de esta metodología.

Por tanto, la educación superior a distancia en Colombia posee un doble derrotero: por un lado ajustar su quehacer a las exigencias de la sociedad del conocimiento y por el otro definir un perfil que le permita ajustarse al movimiento de evaluación y acreditación que fluye en el país. Dentro del ajuste necesario de su quehacer es necesario que establezca los roles que se presentan en la relación estudiante-docente, los cuales contribuirán a realizar un reconocimiento de su individualidad y por ende de los ajustes que se requieren en cuanto a lógicas en la estructuración de los procesos formativos, en la planeación de los procesos de aprendizaje y en el diseño de estrategias de evaluación, acompañamiento y seguimiento a los estudiantes.

Por lo anterior, se hace necesario un estudio que permita conocer la realidad de la Educación Superior a Distancia en Colombia que sirva de referente a fin de reconocer sus escenarios y contribuya con su desarrollo, dado que según las tendencias mundiales los sistemas de educación y

⁷ RESOLUCION 2755/2006, de junio 5, Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia. Diario Oficial No. 46.481 del 13 de diciembre de 2006

formación deben afrontar dos grandes reformas: a). la adaptación e integración de los dispositivos y la filosofía del Aprendizaje Abierto y a Distancia (AAD) a las prácticas habituales de la educación y, b). Un nuevo estilo pedagógico, que favorezca, al mismo tiempo, el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red. En este contexto, quien enseña debe estimular la inteligencia colectiva de sus estudiantes en vez de ser un mero proveedor de conocimientos. Dado que se prevé que en menos de dos décadas el número de estudiantes en modalidades virtuales será mayor que los de modalidades presenciales tradicionales. Se considera que esta modalidad virtual, por su carácter extraterritorial, invadirá los mercados de los países en todas partes del mundo, y que probablemente competirá con la oferta de las instituciones nacionales (García, C., 1998: 20).

En este sentido el presente trabajo se propone profundizar sobre la relación pedagógica en cuanto al rol del docente, específicamente sus características como líder dentro del escenario de la Educación Superior a Distancia en Colombia, con lo cual se aportará luces sobre un tema tan controvertido como lo es: “la función del docente en el nuevo contexto” (UNESCO, 1998: 21-36). Así mismo, contribuirá que a nivel nacional se tenga en cuenta la particularidad de la educación a distancia en el contexto de la educación superior y su impacto, por no mencionar su papel de liderazgo como puente entre las tecnologías aplicadas y el cierre de las brechas socioculturales que afronta el país.

1.3. Objetivos

El momento histórico que atraviesa la humanidad lleva a replantear las relaciones que se habían tejido hasta ahora, las luchas entre lo global y lo local, la incorporación de las tecnologías de la información a la cotidianidad entre otras marcan los límites de la sociedad del conocimiento. La educación también comienza un proceso de transformación que implica una nueva relación

enseñanza-aprendizaje-evaluación, en donde la sincronía entre espacio y tiempo se desvanece dejando al descubierto una nueva realidad.

Al tener en cuenta tanto los procesos de globalización como los de virtualización, la educación a distancia requiere adaptaciones que le permitan ajustarse a los nuevos requerimientos. Sin embargo es necesario primero que reflexione sobre si misma, por tanto las pretensiones de logro del estudio están guiadas a servir como referente dentro del nuevo contexto educativo a la transformación de la educación superior a distancia, y para ello se plantean tres derroteros básicos, a saber:

- a). Establecer el rol percibido por el estudiante de programas en el nivel de pregrado y postgrado del docente-tutor que labora en Instituciones de Educación Superior que realizan el proceso de enseñanza–aprendizaje y evaluación de la Educación Superior bajo la metodología de Educación a Distancia en Colombia.
- b). Determinar las características de líder transformacional del docente-tutor percibidas por el estudiante dentro proceso enseñanza–aprendizaje y evaluación que realiza dentro de su actividad laboral en las instituciones de educación superior con programas bajo la metodología de educación distancia en el contexto de la sociedad del conocimiento.
- c). Generar una propuesta de actuación, a partir de los hallazgos de la investigación alrededor de la función del docente como líder dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje y evaluación de la educación superior a distancia en Colombia

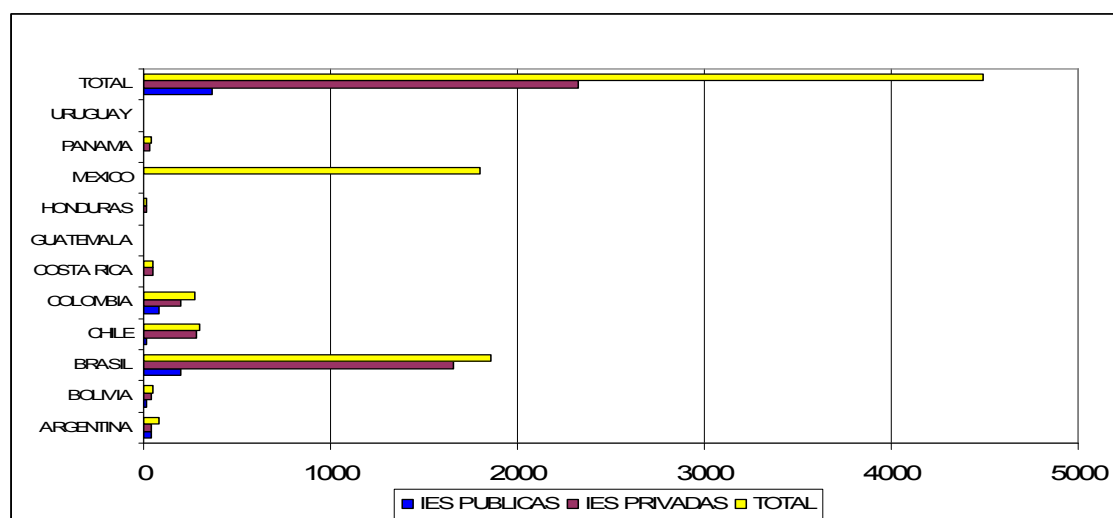
1.4. Contextualización General

Para la construcción de este apartado, se han tenido en cuenta la realidad de la región constituida por países latinoamericanos que hemos denominado Contexto próximo.

1.4.1. Contexto Próximo: América Latina

Al hablar de América Latina se hace referencia no sólo a una delimitación geográfica continental e intracontinental, sino también a unos rasgos de origen que nos permiten compartir similitudes culturales, sociales e históricas que si bien presentan diferencias importantes en cuanto a indicadores de dinámica nacional durante el periodo investigado, en conjunto permiten identificar una forma particular de desarrollarse en el contexto. Para el caso de indicadores como origen de instituciones de educación superior, la siguiente gráfica nos permite reafirmar lo anterior:

Gráfica No. 1: Distribución IES de acuerdo a origen en América Latina

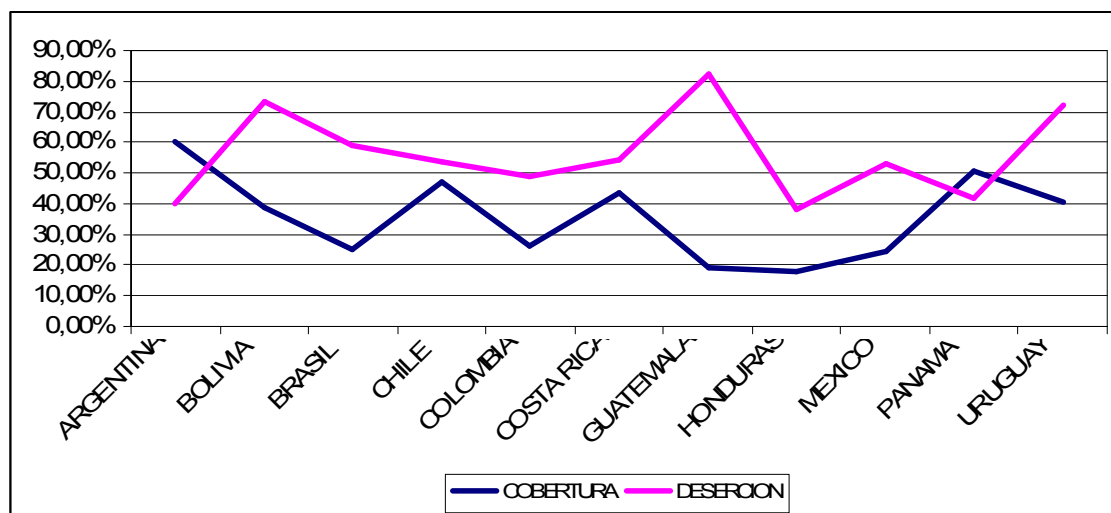


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de Información del MEN (2006:14-15)

La gráfica evidencia una tendencia de mayor concentración en el origen privado que en el origen público de las IES (Instituciones de Educación Superior), lo cual es explicado por el profesor Claudio Rama Vitale de la Universidad Nacional Tres de Febrero de Argentina como una adaptación a la expansión en la demanda de acceso a la educación pública que supera los ingresos fiscales de las naciones y cuya respuesta generalizada ha sido en Latinoamérica la expansión de la educación privada (MEN, 2007: 4-5). No

obstante, si contrastamos esta información con indicadores como cobertura y deserción en educación superior, encontramos que el comportamiento de la región comienza a tener algunas diferencias, tal como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 2: Indicadores de Cobertura y Deserción en América Latina



Fuente: Elaborada a partir de Información del MEN (2006:14-15)

Si bien la tendencia general, es a tener una cobertura inferior a los niveles de deserción, a excepción de Argentina y Panamá, existen unas diferencias nacionales frente a la distancia entre indicadores de cobertura y deserción, siendo menores para Chile, Costa Rica y muy marcadas para Guatemala, Bolivia, Brasil y Uruguay.

Ahora bien si atendemos a otras miradas para Latinoamérica se encuentra que diferentes observadores coinciden en establecer dificultades en torno a la cobertura, administración - gestión presupuestal y oferta en general del entorno, tal como se observa en los siguientes apartados:

“El desafío fundamental para el sistema universitario público (latinoamericano) es hacer mejor uso de los recursos existentes. Esto trae consigo una combinación de políticas: recuperación de los costos, aumento de los estudiantes admitidos en la universidad,

mejoras de la eficiencia y mejor asignación de recursos en las universidades públicas. El segundo problema del mercado universitario privado, la asimetría entre proveedores y consumidores... El reto fundamental para una expansión del sistema privado universitario en la mayor parte de los países latinoamericanos es superar las restricciones de liquidez que afrontan los hogares pobres. (Banco Mundial, 2003:102-104)

En efecto, los desafíos que tienen planteados los países en desarrollo son específicos: obsolescencia de las infraestructuras existentes, deterioro de la calidad de la enseñanza superior, subdesarrollo de las infraestructuras de investigación, “fuga de cerebros” hacia los países ricos, obstáculos lingüísticos y culturales, disminución de la financiación estatal y, en algunos casos, ausencia de auténticas políticas públicas en este ámbito (ASCUN, 2007:21)

El Director de CRESALC y de la Oficina de la UNESCO para América Latina y el Caribe: Luís Yarzabal menciona que dentro de las características principales de la Educación Superior para la Región se encuentra: Expansión Cuantitativa, Diversificación institucional, Aumento de la participación del sector privado, Reducción relativa del gasto público en educación, Desarrollo acelerado de los postgrados, Oferta diversificada, Alta concentración en reducido número de países (México y Brasil), Incremento parcial de la capacidad endógena, Aumento de la demanda por la integración subregional (MERCOSUR), Internacionalización creciente” (Yarzabal, L., 1998: 59-66)

De igual forma, sugieren entre otras soluciones: una estandarización del servicio ofertado como lo propone el Banco Mundial: “El reto de un sistema de acreditación consiste en ofrecer normas mínimas sin limitar la entrada al mercado de proveedores legítimos”. (Banco Mundial, 2003:104). Otra posible solución es la definición de la función que desempeña la educación superior es la propuesta por el PNUD:

“La educación superior es imprescindible para enfrentar estos retos puesto que para lograr el desarrollo económico y social y mejorar las condiciones de vida de su población, manteniendo un clima de paz basado en la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo, cada país debe asegurar: (i) la formación de ciudadanos responsables y comprometidos, (ii) la existencia de profesionales altamente cualificados para hacer frente a las necesidades de los gobiernos, las industrias y los mercados de trabajo, (iii) capacidad necesaria para asistir el desarrollo económico, científico, tecnológico y social, (iv) la

experiencia requerida para conservar y difundir las culturas regionales y nacionales, y (v) firmes bases ideológicas para proteger los valores éticos y morales de la sociedad". (PNUD, 1997: 27)

Y con respecto a los roles que asume la educación superior:

"En una de las reuniones de la conferencia regional que genero entre otros documentos la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se estableció que: "el acceso basado en el mérito, la autonomía responsable, la capacidad de anticipación y prospectiva, la educación permanente y sin fronteras, la diversificación programática e institucional, la flexibilidad curricular, la rendición de cuentas a la sociedad y la promoción de una cultura de paz" era un fundamento estratégico".(CRESALC/UNESCO, 1996:7)

Sin embargo es indiscutible que la educación se relaciona con las estructuras que se forman en el interior de una sociedad tal como lo sostiene el siguiente autor:

"...el proceso de expansión del sistema escolar y el proceso colateral de la diversificación... han condicionado la aparición de la estratificación universitaria y la devaluación segmentada del valor ocupacional de la Educación Superior (Parra, R., 1996: 76-77)

...por lo menos a manera de hipótesis, en los últimos 45 años la universidad colombiana ha tomado tres formas predominantes en lo que se refiere a su currículo: la universidad tradicional, la universidad moderna y la universidad de masa. La tradicional integrada fundamentalmente por las carreras de Medicina, derecho e ingeniería civil La moderna implico una diversificación dirigida hacia las carreras requeridas por la modernización como ingenierías, economía, administración, educación y ciencias sociales. La universidad de masa, integrada por carreras intermedias, técnicas y por los currículos de la universidad nocturna, cuya diferenciación se halla en la calidad. A estos programas debe añadirse la universidad abierta y a distancia. La universidad de masa surge como consecuencia de la modernización y de las demandas por la Educación Superior de los grupos bajos y populares. (Parra, R., 1996: 84)

No obstante, el grado de incidencia real dependerá de factores que van más allá de los límites nacionales para articularse con políticas internacionales, tal como lo exponen los siguientes apartados:

“Para que las universidades e Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe, puedan desempeñar un papel protagónico en el nuevo proceso de desarrollo que están construyendo sus sociedades, se requiere diseñar una estrategia de cambio, que pueda ser correspondida con acciones inmediatas de amplia cobertura y extensión a nivel continental. Esto no podrá realizarse sin una adecuada cooperación internacional” (Yarzabal, L., 1998: 130)

“En los últimos años, se evidencian algunas tendencias de la Educación Superior latinoamericana que problematizan la gestión y financiación de la Educación Superior, como son: la masificación progresiva de los sistemas de Educación Superior, producto de la universalización de la educación básica y media; la aparición de nuevas Instituciones de Educación Superior y la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas; el crecimiento de procesos de evaluación, regulación y rendición de cuentas (*accountability*); la problematización en torno a la pertinencia de la Educación Superior; la diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la Educación Superior” (ASCUN, 2008:41)

En general para el caso de Latinoamérica estas políticas tienden a:

- “- Modificar las estructuras tradicionales de financiamiento vía la reducción de los recursos públicos provenientes del Estado;
- Elevar la importancia de la participación privada;
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; y
- Adoptar políticas que prioricen los objetivos de la calidad desde el plano de la evaluación y la acreditación de acuerdo a estándares internacionales”. (Yarzabal, L. 1998, p. 130-131)

Así, el contexto próximo refleja una tendencia hacia la transformación de las estructuras actuales en busca de una supervivencia dentro del contexto cambiante, que se manifiesta bajo la tendencia de disminución de la inversión

pública en educación superior. La pregunta que resta, es: ¿y qué pasa en Colombia?

1.4.2. La Educación superior en Colombia

Este apartado recoge información general del contexto colombiano, no sólo en cuanto a Educación Superior, sino también en torno al país, la estructura general del sistema educativo y finalmente realiza una reflexión en torno a los estudios realizados alrededor del tema de Educación Superior.

1.4.2.1. Algunos rasgos de Identidad

Antes de hablar sobre la educación superior en Colombia, se tomarán algunos datos generales del país, por ejemplo su nombre oficial es República de Colombia que se constituyó como tal el 20 de julio de 1810, actualmente posee una extensión de 1.141.148 kilómetros cuadrados que ocupan aproximadamente 42 millones de personas quienes poseen por idioma oficial el español y son en su mayoría de religión católica. A nivel económico la tasa de cambio del Euro es de 2379,97⁸ pesos colombianos por cada Euro. Con relación a indicadores económicos: su inflación fue del 3,73% para el mes de diciembre del 2011, y su tasa de desempleo se situó en el 11,1 % para el mismo mes⁹.

⁸ Dato tomado del www.eltiempo.com (consultada el 28 de enero de 2012)

⁹ Este dato se toma de fuentes oficiales que toman empleos informales (venta ambulante, reciclaje) como un empleo, para el Estado quién tiene una hora de trabajo a la semana esta empleado. www.dane.gov.co

Por último, con respecto a su forma de gobierno se puede establecer que es un República unitaria presidencialista, con dos cámaras legislativas y elecciones cada cuatro años, que actualmente dirige el Presidente Juan Manuel Santos Calderón elegido por para el periodo 2010-2014.

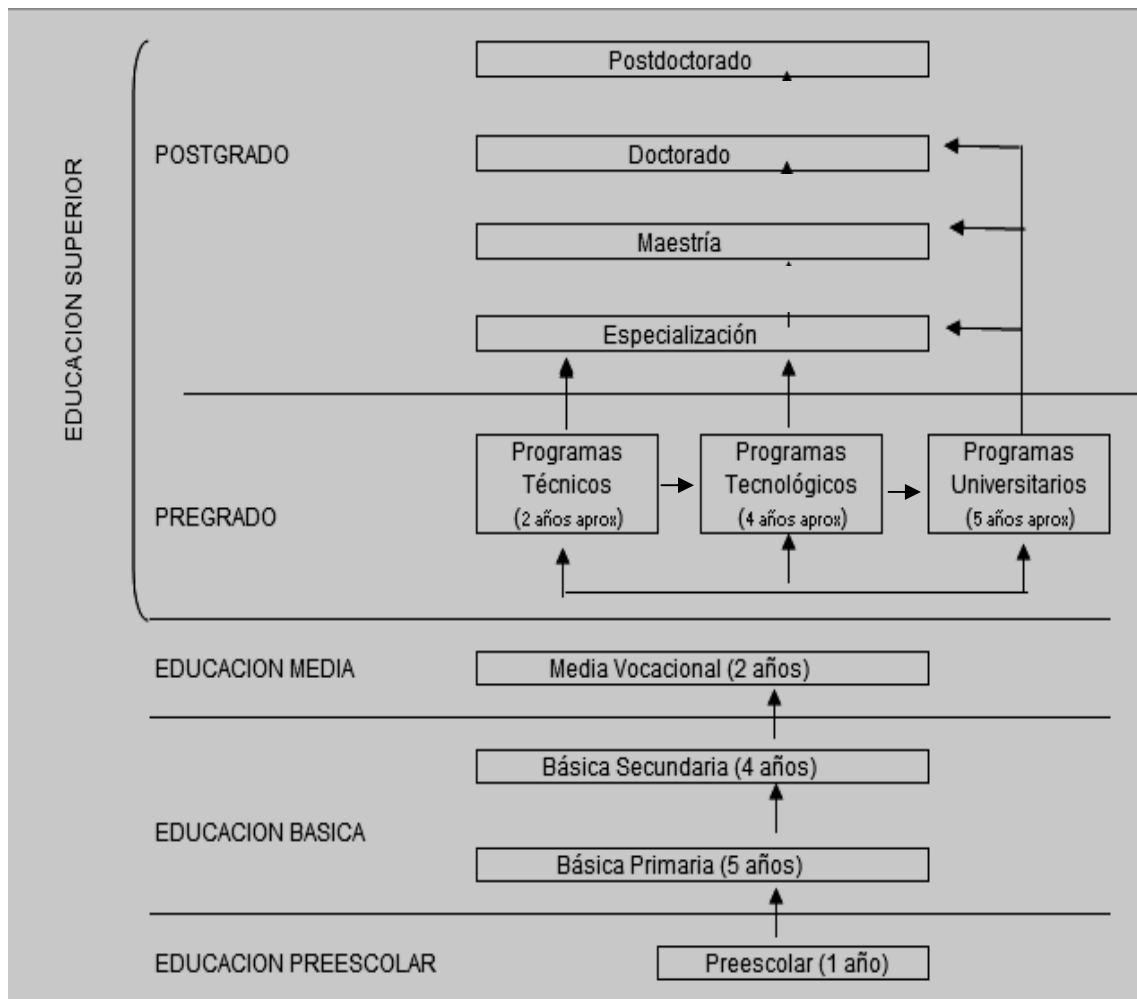
La política educativa del gobierno actual se conoce como: Educación para la prosperidad. “Esta política se enfocará en cinco puntos: ofrecer una educación de calidad para todos los colombianos; desarrollar e implementar la política educativa para la Primera Infancia; cerrar las brechas de la inequidad en cobertura y calidad y entre la educación rural y urbana; educar con pertinencia para la innovación y la productividad y mejorar la eficiencia del modelo de gestión educativa”¹⁰.

Sin embargo la política educativa que contextualizó esta investigación correspondió a los ocho años (2002-2010) del gobierno de Álvaro Uribe con su: “Revolución Educativa I-II” que establecía como prioridad el respaldo a la Educación Superior Técnica y Tecnológica, con una marcada tendencia a la búsqueda de mecanismos que alienten una relación estrecha entre la Educación y el mercado laboral, por tanto, hicieron un énfasis especial en los programas de nivel técnico y las alianzas que se realizaban en este sentido, se filtraban a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Para tener un mejor panorama de la Educación Superior se muestra la siguiente Gráfica:

¹⁰ Dato tomado del

http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/P/presidente_santos_lanzo_la_politica_educativa_para_la_prosperidad/presidente_santos_lanzo_la_politica_educativa_para_la_prosperidad.asp (consultada el 18 de enero de 2012)

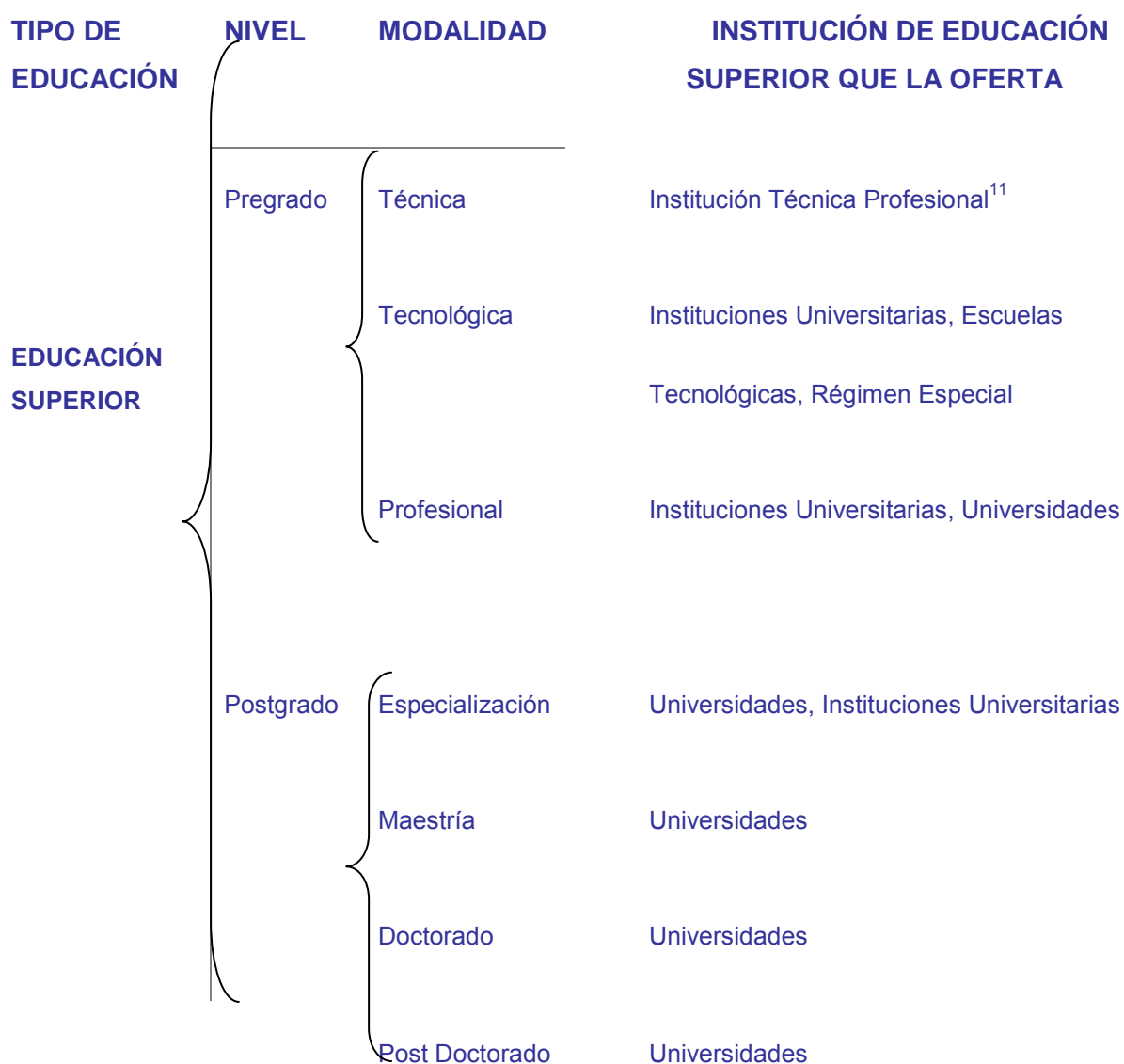
Gráfica No. 3: Estructura de la Educación Formal en Colombia



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El esquema anterior muestra todos los niveles de la educación formal en Colombia, para el caso específico de la educación superior en Colombia el siguiente esquema permite aclarar las diferentes denominaciones que se utilizan para designar algunos elementos:

Gráfica No. 4: Esquema de educación superior



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

¹¹ La Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010 modificaron la Ley 30 de 1992, concediendo a las Instituciones técnicas profesionales otorgar titulaciones de nivel profesional a través de Ciclos Propedéuticos y reglamentando sus respectivos procesos de acreditación.

Una vez establecido un lenguaje común, es posible avanzar hacia el análisis de la educación superior por medio de sus problemas críticos al momento de realizar la investigación.

Los problemas críticos de la educación superior en Colombia, son similares a los que presenta la región de Latinoamérica e incluso países europeos, es decir, manejo y gestión administrativa y financiera, falta de homogeneidad en la oferta en cuanto a calidad y contenidos, baja cobertura, estratificación “oculta”, poca relación con el sistema económico representado por la empresa, en algunos programas baja pertinencia, investigación desligada del contexto económico-social, baja incorporación de la tecnología:

“al analizar la relación entre tecnología y pedagogía se cuenta entre otros factores con: el énfasis extremadamente empírico de las experiencias de integración de medios y nuevas tecnologías en la escuela, los resultados de estas experiencias a menudo no son sistematizados, no conducen al desarrollo de conceptos medibles y sus resultados son explicados en contextos sociales y culturales específicos que no permiten construir modelos de intervención generalizados” (Henao, M. y otros, 2004: 365)

El modelo pragmático expresado en que:

“Existe un marco general de caracterización de las universidades y las Instituciones de Educación Superior en Colombia se evidencia en el informe: Bases para una política de Estado en materia de Educación Superior, las primeras privilegian la “búsqueda del conocimiento”, mientras que las segundas “el contexto de aplicación”. (ICFES, 2001: 45)

y otros como los descritos en los siguientes apartados:

“Varios aspectos aún se mantienen como problemas críticos para el sistema. Entre los factores de preocupación nacional se pueden enumerar: la baja cobertura del sistema, la inexistencia de sistemas masivos, blandos y flexibles de crédito estudiantil; el futuro de la universidad pública, de continuarse los modelos de gestión y financiación históricos; los excesos en la interpretación de la autonomía universitaria por parte de algunas IES; la lenta incorporación de instituciones y programas a los procesos de acreditación de alta calidad; la gran independencia entre el sistema de educación media con el superior y el

de éste con el mercado laboral, el estancamiento de la inversión estatal en Educación Superior y en investigación, debido a la crisis económica y fiscal". (Yarce y otros, 2002: 41)

"En síntesis hay un consenso sobre la falta de cobertura y calidad de la Educación Superior y que el camino claro es el fortalecimiento de los programas de desarrollo científico y tecnológico. Lo mismo no puede afirmarse acerca de los medio para lograrlo. Se acepta la necesidad de promover la formación de científicos y profesores de alto nivel por medio del crédito, pero aún no se han reestructurado estos mecanismos. (Corpoeducación, 2002:76)

Sin embargo es necesario resaltar la dificultad de la centralización de la oferta educativa reflejada en un informe del Ministerio de Educación Nacional más reciente al momento de redactar este documento así:

"En el año 2003 tan sólo el 16% de los municipios del país contaba con oferta académica en Educación Superior. De igual forma, en 2003 el 60% de los programas técnicos y tecnológicos y el 56% de los universitarios eran ofrecidos en Bogotá, Antioquia y Valle, en donde se encuentra el 38% de la población entre los 17 y 21 años. Para el 2006 la cobertura de los municipios aumento a 25% (MEN, 2008:16)

De otra parte, algunas características actuales de la educación superior después de la última reforma, son:

"Debido a la ley 30/92 se conforman universidades a partir de la transformación de instituciones tecnológicas en instituciones universitarias. La disminución en el número de instituciones técnicas profesionales obedece a la desaparición o transformación en institución tecnológica (...) La tendencia por modalidad es la desaparición de la educación técnica y aumento de las formas ligeras de posgrado como especializaciones y diplomados y el crecimiento de programas de profesiones liberales (...), Además de la escasa asistencia de los jóvenes más pobres, se encuentra que, de los que asisten, la mayoría lo hace a instituciones privadas, probablemente de jornada nocturna. Esto es una demostración de la importancia que los pobres dan a la Educación Superior como forma de movilidad y que la posibilidad de acceso es más importante que la gratuidad.

Es también indicador de que el precio de la matrícula no es el principal obstáculo para el pobre, sino el ingreso dejado de percibir” (Corpoeducación, 2002:76-85)

Sin embargo, a pesar de de la situación la fe en la Educación continúa inmersa en los consensos nacionales, tal como lo atestiguo el Plan Decenal de Educación 1996-2005:

“La sociedad colombiana tiene en la educación el mayor de sus soportes para superar con éxito los desafíos más importantes que enfrenta la sociedad colombiana. El primer desafío es consolidar el sistema político democrático, lo cual exige la construcción de un verdadero Estado Social de Derecho. El segundo es el fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana. El tercer la construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible.... El cuarto es la búsqueda de la equidad y de la justicia social, el quinto el reconocimiento práctico de que Colombia es un país en el que se expresa su diversidad... sexto la necesidad de que Colombia se integre con el mundo.... Y el séptimo que el país se apropie, con capacidad creadora, de lo más avanzado de la ciencia, la tecnología y el conocimiento a nivel mundial (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 8-48)

Este papel protagónico en la construcción y transformación de las realidades humanas, no parece ser evidenciada a través de un orden legislativo que sea consecuente con estos procesos, como se puede observar en el siguiente apartado.

1.4.2.2. Marco Legal General

En términos generales el servicio público de la educación en Colombia esta contemplado en la Constitución Política Nacional, en el capítulo 2: “De los derechos Sociales, económicos y culturales”, específicamente el siguiente artículo:

“ ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley”. (Gaceta Constitucional No. 127, 22 de julio de 1991)

Y se reglamenta a través de la Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación¹², que divide la educación en: educación formal (comprende niveles preescolar, básica primaria-secundaria y media), educación no formal y educación informal. Sin embargo, la educación superior está reglamentada a través de la Ley 30 de 1992¹³, con la cual se organiza el servicio público de la educación superior. En el título I. así:

¹² Diario Oficial No. 41214 del 8 de Febrero de 1994

¹³ Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992

“Fundamentos de la Educación Superior” Artículo 1° , se establece La Educación Superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. La cual persigue los siguientes Objetivos:

Artículo 6° Son objetivos de la educación superior y de sus instituciones:

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.
- d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.
- f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
- g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
- h) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.
- i) Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

j) Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país”. (Diario Oficial No. 40.490 del 30 de junio de 1992)

Para cerrar este marco legal previo se tiene en cuenta los requisitos de acceso a los programas de educación superior, así:

“Artículo 14. Son requisitos para el ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, además de los que señale dada institución, los siguientes:

a) Para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber presentado del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior.

b) Para los programas de especialización referidos a ocupaciones, poseer el título en la correspondiente ocupación u ocupaciones afines.

c) Para los programas de especialización, maestría y doctorado, referidos al campo de la tecnología, la ciencia, las humanidades, las artes y la filosofía, poseer título profesional o título en una disciplina académica.

Parágrafo. Podrán igualmente ingresar a los programas de formación técnica profesional en las Instituciones de Educación Superior facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental, quienes reúnan los siguientes requisitos:

a) Haber cursado y aprobado la Educación Básica Secundaria en su totalidad.

b) Haber obtenido el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) expedido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y

c) Haber laborado en el campo específico de dicha capacitación por un período no inferior a dos (2) años, con posterioridad a la capacitación del SENA” (Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992)

Para el caso de la Ciencia y tecnología en 1990 entró a regir la Ley 29, en la cual se legitimo el papel del Estado en su fomento y dirección, y en

congruencia con ello, en los últimos planes nacionales se adquiere un carácter más regular y de mayor compromiso estatal. Algunas de los cambios generados a partir de la promulgación de la ley es la creación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología conformado, entre otros, por once programas nacionales y por las comisiones regionales de ciencia y tecnología, se activa y cambia la conformación inicial del Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y Colciencias se adscribe al Departamento Nacional de Planeación.

Los últimos gobiernos han contribuido con el desarrollo desde sus diferentes planes, el gobierno de Cesar Gaviria (1990-94) “La Revolución Pacífica” establece entre otros la creación de un fondo de créditos para estudios de postgrado y doctorado, con el fin de financiar con el concurso del sector privado los estudios en el exterior o el país de profesionales con excelencia académica o investigativa.

“El Salto social” se llamo al plan del gobierno de Ernesto Samper (1994-98), que dedica un capítulo específicamente a la política de Ciencia y tecnología, estableciendo cinco estrategias que tenían como meta formar 2.000 investigadores y científicos a nivel de doctorado en las distintas áreas.

En el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) inicio un proceso llamado Movilización Social por la Educación Superior, a través del cual se propuso hacer de la educación el proyecto público por excelencia que responda a las necesidades de toda la nación.

Bajo el mandato en que se realizo la investigación, el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) La Revolución Educativa: “De la exclusión a la Equidad I-II”, se esperaba aumentar la cobertura en Educación Superior, especialmente en los niveles técnicos y tecnológicos. Con respecto al aseguramiento de la calidad en la Educación Superior sólo hasta 1992 se creó el Sistema Nacional de Acreditación, que tres años después se cristaliza al dar facultades operativas al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), quien estableció un proceso de acreditación a través de cuatro etapas:

“la auto evaluación, la evaluación externa realizada por pares académicos, la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación y si el resultado es positivo, se hace el acto de acreditación por parte del Estado”. (Corpoeducación, 2002: 89)

Sin embargo, Colombia aún no aumentaba la cobertura en el nivel de educación superior (no en realidad, aunque en papel con la modificación de la fórmula para calcular cobertura pasa mágicamente del 26% al 31%)¹⁴, los niveles de investigación continuaban siendo incipientes al compararlos con otros países de la región y la universidad aún seguía divorciada de las realidades del país. Aunque se generaron estrategias específicas como: apoyo a formación en nivel de Maestría y Doctorado, consolidación de redes de investigación, Sistematización de las experiencias investigativas, entre otras, el panorama no cambiaba con relación al contexto internacional. Si bien, los esfuerzos del país eran alentadores frente a los indicadores del mismo al compararlos con otros continuaban incipientes y con ello la oportunidad de ser competitivos se desvanecía pues como lo diría Axel Didriksson “Quien no tiene la oportunidad de aprender es difícil que sea productivo en su entorno inmediato, y es prácticamente imposible que sea competitivo en el contexto general” (CRES, 2008: Sesión Temática 1).

Ello justifico la articulación de las modalidades: Técnica, Tecnológica y Profesional a través de Ciclos propedéuticos que permitieran el acceso a la educación superior de forma progresiva, así se modificó la normativa por medio

¹⁴ La fórmula, sus modificaciones y resultados se dieron a conocer ampliamente por el Ministerio de Educación Nacional en el Documento No. 8, del Plan Sectorial 2006-2010

de la Ley 749 de 2002: “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”¹⁵.

Esta ley que permitía en la práctica otorgar titulaciones de modalidad tecnológica y profesional a instituciones de educación técnica y tecnológica a través de los ciclos propedéuticos no estableció criterios de acreditación de calidad, así que en el 2008 se dicta la Ley 1188 de 2008 “Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones”¹⁶ que estaban enfocadas en temas institucionales, esto motivo que en el 2010 se dictará el Decreto 1295: “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”¹⁷, realizando un mayor énfasis en los programas académicos y sus titulaciones.

De otro lado, dada la importancia de profundizar en la Educación Superior, se incluyó el siguiente apartado con información de diferentes estudios alrededor del tema.

1.4.2.3. Generalidades sobre Estudios en educación superior en Colombia

¹⁵ Diario Oficial No. 44.872 del 19 de julio de 2002

¹⁶ Diario Oficial No. 46.971 de 25 de abril de 2008

¹⁷ Diario Oficial No. 47.687 de 21 de abril de 2010

En cuanto a estudios específicamente en educación superior a distancia, se podrían resaltar los realizados por el ICFES¹⁸, estudios estadísticos como los de la UNAD y ACESAD, sin embargo, la literatura tiende a concentrarse como lo afirma González:

“La literatura se ha concentrado en demostrar la necesidad de la educación que tiene la población colombiana, los ideales de flexibilidad, cobertura, autonomía, e incorporación de ambientes virtuales de aprendizaje, descuidando la formación del tutor como el sujeto que piensa las estrategias de aprendizaje, la metodología, los contenidos, la evaluación y los procesos de motivación y acercamiento al estudiante. (González, E., 2006:26)

De esta forma los estudios en torno a temáticas específicas sobre la relación estudiante-docente de esta “Modalidad” son escasos, de hecho los estudios en Educación Superior en general, sólo hasta las últimas décadas empiezan a tomar cierta visibilidad, cuyo origen ha sido diverso y producto de iniciativas académicas apoyadas por el ICFES, COLCIENCIAS, ASCUN y las mismas universidades, organizaciones y agencias internacionales (Henaó, M., 2002: 302)

Myriam Henaó, quien junto a otros investigadores, realiza un análisis de la Educación Superior, sociedad e investigación en Colombia establece una clasificación de los estudios realizados en Educación Superior en Colombia a partir de diez categorías: 1) Relación ES (Educación Superior)- Sociedad y Estado, 2) Normativa de la ES, 3) Sistema de ES, 4) Niveles de ES, 5) Historia de la ES, 6) Calidad y acreditación de la ES, 7) Pertinencia de la ES, 8) Capacidad Científica y Tecnológica de la ES, 9) Fundamentos Filosóficos y

¹⁸ GONZALEZ, L., LARA, A. y MALAGON, L. (2001) *La Educación Superior a Distancia en Colombia: Visión histórica y lineamientos para su gestión*. Bogotá: ICFES

Culturales, 10) Gobierno Universitario, 11) Profesión Académica y, 12) Financiamiento de la ES (Henao, M. 2002: 299-315).

Igualmente, tampoco se encuentra una base de datos que recopile información en torno a literatura producida al respecto, ni siquiera las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional dan cuenta de la historia, para el caso de la ESAD, la situación es clara hasta el 2002, año en que el ICFES tenía a cargo la función de generar el Boletín de estadísticas y se puede encontrar información sistematizada en cuanto a la ESAD (Educación Superior a Distancia), a partir de esa fecha no existieron estadísticas sino hasta abril de 2006, cuando el Ministerio de Educación Nacional da a conocer unas estadísticas parciales, que no incluye datos discriminados sobre las metodologías de la ESAD, limitándose a dar datos sobre número de estudiantes matriculados bajo metodología presencial y no presencial (distancia).

No obstante a nivel internacional, la Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior (1997), generó el documento hacia una agenda de transformación de la Educación Superior: Planteamientos y recomendaciones. Establece cuatro grandes recomendaciones en torno a: Calidad de la educación, cobertura y democratización de la educación superior, financiamiento de la educación superior y el sistema de educación superior. Este documento trata la educación superior como un objeto de estudio uniforme, sin establecer distinciones frente a las metodologías de la misma.

Esta misma tendencia continua en los estudios nacionales como “Situación de la Educación Básica, Media y Superior en Colombia”, en donde la educación superior se toma como un objeto sin variación de acuerdo a la metodología, para ello tiene en cuenta situaciones contextuales como: educación durante toda la vida, imposición de la flexibilización, reafirmación de la importancia de la educación, demanda creciente por más educación, rentabilidad de la educación superior, cambio en la estructura sectorial del empleo, políticas. En este estudio, la única mención que se realiza sobre la Educación a Distancia es en el marco de políticas menciona:

“A mediados de la década de los ochenta se creó el sistema de Educación Superior abierta y a distancia. Este programa contó con el apoyo financiero de las Naciones Unidas, de la OEA y del BID. El 60% de los programas se destinó a la calificación de docentes, con el claro incentivo de aumento salarial mediante el ascenso en el escalafón. Este sistema aún permanece, pero integrado como una modalidad complementaria de los programas presenciales, sin el carácter de camino sustituto, como fue su intención inicial. Sin embargo, mostró su potencial como instrumento de calificación y formación docente que no ha sido aprovechado en los siguientes gobiernos”. (Corpoeducación, 2002: 74)

Por lo anterior, se puede establecer que la educación superior a distancia es un objeto de estudio no diferenciado de la metodología presencial, poco estudiado y de bajo interés para los investigadores en general. Lo cual resulta paradójico en las tendencias actuales del proceso enseñanza aprendizaje y de la misma “economía del conocimiento” tan ineludible en esta sociedad: la sociedad del conocimiento.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEORICO

2. CAPÍTULO: SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Antes de iniciar este capítulo, se considera pertinente, aclarar en palabras del Doctor González, que: “La sociedad no es sólo una evolución natural de la ciencia y del conocimiento, es de alguna manera, una ruptura o también una continuidad de las estructuras anteriores, lo cual implica para el sujeto el establecimiento de nuevas relaciones con todo lo que lo rodea”. (González, E. 2006: 15). Por ende, la relación Docente- Estudiante dentro del estudio se concibe inmersa dentro de un contexto específico: Sociedad del Conocimiento.

Por lo tanto se ha incluido este capítulo como referente del contexto que delimita los conceptos relacionados con el objeto de estudio, aunque no por ello se considera que el simple reconocimiento de su existencia (de la sociedad del conocimiento) cambie las interacciones y dinámicas internas actuales, más bien este se dará por un proceso de estructuración y acoplamiento de los diversos factores en la cotidianidad de los sujetos y por ende de sus países. De lo contrario, la sociedad a la que se ingresaría es aquella que emerge de forma solapada y paralela a la sociedad del conocimiento, es decir: La Sociedad de la Ignorancia¹⁹. Así pues, dejamos de lado las implicaciones para pasar al contexto.

¹⁹ Hebe Vessuri: “La Sociedad del Conocimiento no elimina la ignorancia, simplemente está se instala después. Las fronteras en exposición del conocimiento tienen como contrapartida la extensión de las fronteras de la Ignorancia...Estamos divididos mas por la exposición al riesgo que por las diferencias en riquezas” (CRES, 2008: Sesión Temática 2).

2.1. La Sociedad del Conocimiento

“Saber y poder son las dos caras de una misma cuestión: ¿Quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir?” (Lyotard, 2000: 24)

La anterior disyuntiva, planteada por Lyotard supone un acertijo tipo “huevo o gallina”, sin embargo este a mi modo de ver es un poco más sencillo de resolver, puesto que considero que son los acuerdos intersubjetivos los que validan a través de consensos lo viable y no viable en cada situación, es decir lo pertinente y adaptativo. Por ello, es necesario primero observar el escenario en donde se gestan estos acuerdos intersubjetivos, es decir la sociedad, antes de entrar a analizar la Educación Superior a distancia.

No en vano, en 1998 durante la Conferencia mundial de Educación Superior organizada por la UNESCO se establece que:

“La relevancia de la Educación Superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental” (UNESCO, 1998:5)

Sin embargo, el acuerdo intersubjetivo en torno a la existencia o no de la sociedad del conocimiento, al parecer se encuentra en construcción algunos autores dudan de la existencia de una sociedad del conocimiento:

"Si la sociedad del conocimiento es algo mas que una ficción o un eslogan y llega a ser en concepto de Manuel Castells "Un nuevo modo de producción" es importante determinar cuales son sus elementos estructurales y sobre todo, cuales son las implicaciones para sistemas educativos soñados, concebidos y operados bajo los paradigmas de la sociedad industrial, marcada por las preocupaciones de rentabilidad, control, estandarización y producción en serie". (Citado en Zambrano, F., 2000: 23)

Otros consideran que es un movimiento económico que impone el conocimiento como un producto ligado a las leyes del mercado:

"Un entorno dinámico, caracterizado por amplios niveles de aleatoriedad. Lo que permitiría sin ambages la adecuada inserción en la economía del conocimiento. Economía que se caracteriza por ser un sistema evolutivo y por consiguiente un sistema complejo, cambiante e inestable; constituido por las redes que se tejen entorno a la información y a la producción de la misma; cuyos elementos son los patrones y las posibilidades, ya no los pecios y las cantidades- en el que las externalidades, diferencias y asimetrías se constituyen como su fuerza motriz ... La sociedad del conocimiento es una forma altamente ordenada de una sociedad deseante, y triunfadora, y que ha aprendido a apostarle al deseo y a canalizarlo reforzando así el deseo. Basta con recordar que la sociedad del conocimiento es, puntualmente dicho, producción y manipulación de símbolos, producción de información y transformación de información" (Maldonado, C., 2004: 47)

... "el principal medio de producción, ya no es la tierra o los recursos naturales, ni el trabajo, ni tampoco el capital, sino el conocimiento. El producto final, dentro de nuestro sistema económico y social, se caracteriza más por el valor agregado del conocimiento incorporado que por lo materiales utilizados en su producción" (González, L. y otros, 2001: 32)

"El conocimiento como fuerza productiva fundamental, aplicado a las diversas actividades del hombre y la sociedad, juega un papel decisivo en sus realizaciones individuales y colectivas, así como el que juega la educación en la formación de competencias, habilidades, destrezas y valores" (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 42)

“Sakaiya, T., propone que la categoría central de la sociedad del conocimiento es el valor- conocimiento, lo cual implicaría: Que no se trate de una simple revolución tecnológica, más bien es una nueva estructura del valor de naturaleza transitoria e inestable, en donde el cambio tecnológico determina los precios. En donde el cambio es acelerado y la economía se centra en la imagen” (Sakaiya, T., 1995: 56)

De otra parte hay quienes la conciben como una realidad tangible:

“Los vertiginosos cambios económicos, sociales, culturales y su relación con las nuevas formas de producción del conocimiento demandan de las Instituciones de Educación Superior colombianas la capacidad, no solo de responder a los nuevos retos, sino de adelantarse a los mismos, como actores capaces de dialogar con “muchos otros” en el nuevo concierto de la Sociedad del Conocimiento” (Díaz, M., 2002: 17)

y otros prefieren referirla como la posmodernidad pero dando continuidad a rasgos similares:

“Jamenson ha resumido en cinco los rasgos constitutivos de la ideología de la posmodernidad: 1) Una superficialidad que se encuentra prolongada tanto en la “teoría” contemporánea como en toda una nueva cultura de la imagen o el simulacro, 2) Debilitamiento de la historicidad. La modernidad encuentra su final desde el momento en que no es posible descubrir una visión unitaria de la historia, 3) Un subsuelo emocional totalmente nuevo, 4) Profundas relaciones de todo ello con una nueva tecnología, 5) Misión política del arte en el nuevo espacio mundial del capitalismo avanzado” (en Colom, A., y Melich, J. 1994: 50)

Ante la posibilidad de contemplar el conocimiento como un producto, se realizan reflexiones en torno a las funciones de la Educación tal como denota Maldonado:

“Los sistemas de educación que se correspondan con este entorno económico, son aquellos que no reconocen a la educación como una fuente de saber y conocimiento, y en este sentido serian contrarios al plan decenal de educación y al plan del cuatrienio. Solo la investigación y el desarrollo científico son fuente idónea para la producción de conocimiento y esto solo es posible por medio de sistemas educativos que ofrezcan espacios para el pensar, crear, imaginar múltiples soluciones según las necesidades del contexto. Sistemas que no pierdan su pauta con la vida, que no confundan el mapa con el territorio”. (Maldonado, C. 2004: 34)

Pero es claro para todos los autores que estamos ante un “mundo cambiante”:

“En los albores de la era informacional, una crisis de legitimidad está vaciando de significado y función a las instituciones de la era industrial, superado por las redes globales de riqueza, poder e información, el Estado-nación moderno ha perdido buena parte de su soberanía... la privatización de los organismos públicos y el declive del Estado de bienestar, aunque, alivian a las sociedades de algunas cargas burocráticas, empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos, rompen el contrato social entre el capital, el sostén del gobierno legítimo para el ciudadano de a pie (Castells, M., 2001: 178)

Un mundo en donde los límites se desdibujan, todo está en constante interacción, y el conocimiento es llamado a jugar un papel importante en la definición del nuevo escenario. Ya sea concebido como un producto ligado a

las leyes de oferta-demanda de un mercado globalizado, o como un elemento articulador de la sociedad actual.²⁰

Algunos autores hablan de la sociedad de la información, sin embargo la sociedad de la información:

“...hace referencia más al uso y acceso a las TIC, que en la forma en como se articulan al contexto mundial y otras características de nuestra actualidad, tal y como se conceptualiza la sociedad del conocimiento, cuyo rasgo fundamental es la capacidad de generar conocimiento acerca de su realidad y de su entorno y de utilizar dicho conocimiento para concebir y construir su futuro, que nace de tres tendencias complejas que están transformando el mundo: el avance en los sistemas de la comunicación, la globalización y el progreso científico” (Ortiz, F., 1999: 32)

El mismo autor, establece cuatro características: “La importancia del conocimiento como factor principal de crecimiento y progreso, los procesos de aprendizaje social llevan a la innovación y cambio social, y el desarrollo de un pensamiento estratégico y prospectivo” (Ortiz, F., 1999: 34)

Este cambio, conlleva consigo crisis en torno a diferentes perspectivas, entre ellos la tensión entre la preservación de lo local y la necesidad de incorporarse al contexto global, la necesidad de adaptarse a los nuevos escenarios y la confusión sobre las nuevas estructuras necesarias para ello (preservar o no las actuales), el masificado acceso a la información pero la imposibilidad de controlar o garantizar la veracidad y calidad de la misma, el

²⁰ La comisión internacional sobre Cultura y Desarrollo, de la UNESCO establece cinco grandes cambios: La revolución científica, la revolución económica, la revolución política, la revolución de la crisis del Estado-nación y la revolución tecnológica (PNUD, 1998: 21)

rechazo a la influencia fuerte de las leyes del mercado en la toma de decisiones pero al mismo tiempo la necesidad de integrarse al mercado y pensarse teniendo en cuenta sus reglas, entre otras, enmarcan un contexto de gran confusión acerca de lo adecuado y pertinente para todos y todas, y una gran responsabilidad de los gobiernos actuales, para el caso de Colombia, el siguiente apartado da una idea acerca de lo expuesto:

“En los próximos treinta años Colombia se enfrenta a un panorama para el que hoy no se encuentra preparada, la disminución de los ingresos del Estado producto de la producción de hidrocarburos y carbón, los elevados egresos derivados de los pagos a servicios de deuda; la reducción considerable de sus recursos acuíferos y forestales; por otra parte la crisis del sector agrícola, reflejada en un mercado interno sin fuerza, en la incapacidad para responder a un cambio en los hábitos alimenticios de los colombianos y la demora en la expansión de las escalas de producción. Las tensas pero pobres relaciones de producción, el desempleo, la violencia, el desencanto de la política, nos desafían y exigen mas de los colombianos si se piensa en una adecuada inserción al mundo globalizado”, (Mejía, J y Salcedo, J. 2004: 32-36)

Para el caso específico de la educación dentro del escenario mundial las tensiones se hacen cada vez más visibles:

“Los escenarios actuales colombianos llevan a “repensar el diseño de la educación, es pertinente que las universidades locales se clasifiquen según los estándares internacionales y ofrezcan valores agregados frente a la competencia. La recesión económica y la consecuente crisis de la matrícula universitaria en los últimos cinco años nos ha golpeado fuertemente, y enfrentamos paralelamente unas exigencias de estandarización, acreditación y calidad del Estado, que parecieran responder a un creciente esfuerzo por invertir en desarrollo social, totalmente ausente de nuestras políticas publicas” (Acosta, F. 2004)

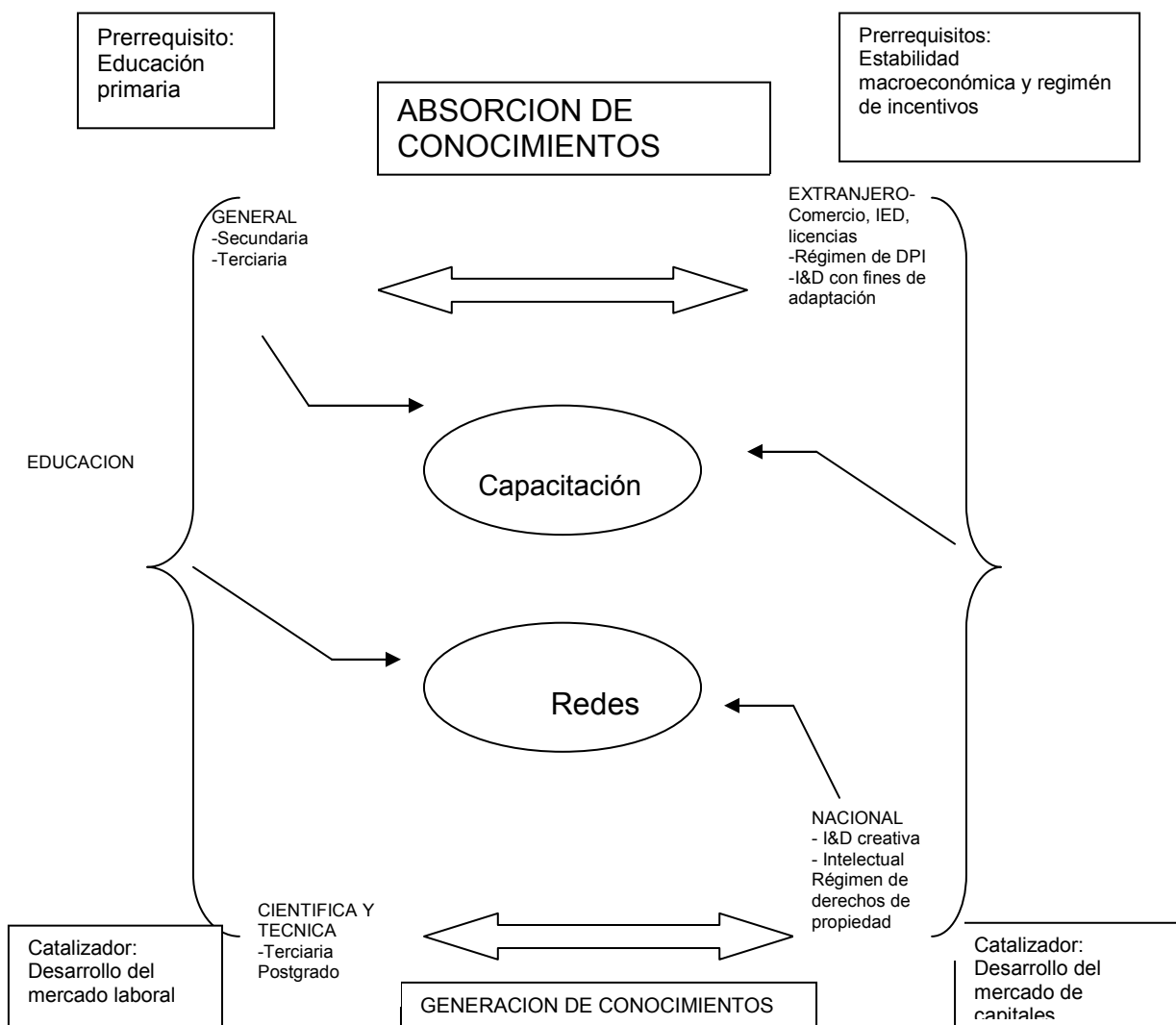
Lo anterior nos permite observar una fuerte influencia de la “estructura económica”, en el sistema Educativo, por tanto es importante tener en cuenta, “la economía del conocimiento”

2.2. La Economía del Conocimiento

Hablar sobre economía del conocimiento para muchos sería igual a hablar de la expansión de una visión mercantilista dentro de los diferentes niveles de actividad humana, incluso aquellos que se conciben como escenarios garantes de derechos públicos, para el caso: la educación. Sin embargo, al analizarlo a la luz de las transformaciones sociales que trae consigo el ingreso a la Sociedad del Conocimiento, tal vez este pase a leerse como un mecanismo de adaptación que permite dar respuesta a la tendencia de expansión de la demanda frente a la insuficiencia de los recursos fiscales, en palabras de Claudio Rama Vitale, (Profesor e investigador de la Universidad Nacional Tres de Febrero de Argentina): “El impacto de este crecimiento en la demanda ha generado la necesidad de diversificar las fuentes financieras por parte de las universidades, a través de una transferencia de costos a los usuarios, venta de servicios, donaciones o comercialización del conocimiento” (MEN: 2007, 4-5). Una mirada más optimista al respecto, en palabras de Axel Didriksson es: “La demanda en Educación Superior no es un problema, es una enorme oportunidad si logramos educarlos bien” (CRES, 2008: Sesión Temática 1). Aunque no sólo en potencial futuro, sino también en presente, la demanda implica un sector estratégico dentro de la economía del Conocimiento.

Este proceso fue recogido por el Banco Mundial en los estudios realizados durante el 2003, que dio a conocer bajo el siguiente esquema que explica (a su modo) la economía del conocimiento:

Gráfica No. 5: Esquema de la Economía del Conocimiento



Fuente: Banco Mundial (Banco Mundial, 2003: 17)

El centro de la acción es la empresa. En ella se toman decisiones coordinada sobre reclutamiento de personal calificado, capacitación, adopción y adaptación de tecnologías, investigación y desarrollo e innovación. A la izquierda aparece el sistema de educación formal que avanza desde la educaron básica hasta la educación terciaria y el postgrado, a la derecha se muestra un conjunto de canales de transmisión de tecnologías extranjeras, instrumentos e instituciones políticas para fomentar la adopción, adaptación y creación de nuevos métodos de organización, producción y comercialización

(denominado el “sistema tecnológico” por parte de las empresas. La educación básica generalizada y la estabilidad macroeconómica aparecen como requisitos para generar un proceso significativo y permanente de adopción, adaptación y creación de tecnologías modernas por parte de las empresas. Las destrezas adquiridas mediante la educación secundaria y terciaria permiten que las empresas adopten y adapten las tecnologías existentes de manera más eficiente y que capaciten a sus trabajadores. Las destrezas adquiridas en el nivel de postgrado (en especial, pero no exclusivamente, en las áreas como la ciencia y la ingeniería) permiten que las empresas creen y desarrollen tecnologías.

La apertura al comercio y a la IED y, en términos más generales, las presiones competitivas, crean un entorno que fomenta la innovación y la capacitación en las empresas y facilita la transferencia de tecnologías extranjeras. Los canales clave para esta transferencia son la importación de bienes de capital, la inversión extranjera, el uso de licencias tecnológicas y el desplazamiento de los trabajadores calificados. Los incentivos gubernamentales y el apoyo a las actividades de capacitación y el I&D en las empresas- derechos de propiedad intelectual, incentivos tributarios, subsidios competitivos, infraestructura de la tecnología de la información y las comunicaciones y marco legal- , además de la existencia de trabajadores calificados y un entorno competitivo, son factores fundamentales para permitir que estas actividades, que producen externalidades importantes, alcancen su nivel social óptimo. Los mercados laborales y de capitales bien regulados son lubricantes importantes de este proceso, pero los países que pretenden eliminar las brechas de productividad no deberían esperar que se cumplan estas condiciones para iniciar los respectivos esfuerzos, dado que solo en una etapa posterior de las transiciones educacionales y tecnológicas se convierten en obstáculos clave para lograr una mayor productividad.

Para que el sistema funcione en forma eficiente, no sólo es primordial crear cada componente, política e instrumento, sino también asegurar que estén adecuadamente “vinculados” a través de redes eficaces que permitan

superar los problemas de coordinación y asimetrías en la información que caracterizan a los sistemas de innovación. A medida que se forma un sistema de innovación integrado, las sociedades avanzan desde el estancamiento tecnológico, pasando a través de un proceso en el cual los individuos y las empresas absorben cada vez más conocimientos (mediante la adquisición de destrezas y la adopción y la adaptación de tecnologías) hasta llegar a una situación en la que un número significativo de ellos participa en la creación de conocimiento (desarrollo de nuevas tecnologías y ciencias básicas). Sin embargo, el proceso no es igual en todos los sectores o empresas. (Banco Mundial, 2003: 25)

2.2.1. Colombia en la Sociedad del Conocimiento

El modelo propuesto por el Banco Mundial, es lo que se ha venido tratando de implementar en Colombia en todos los niveles, no sólo en Educación Superior; muestra de ello son programas académicos dirigidos a la capacitación al mundo laboral desde la secundaria básica (Por ejemplo: Centros de Enseñanza diversificada o el programa de Jóvenes en Acción), el fortalecimiento del vínculo entre empresa e institución educativa (Por ejemplo la formación del Servicio Nacional de Aprendizaje, y las alianzas en torno a ciencia y tecnología), los procesos de Estandarización y acreditación, o de financiamiento recientes en la Educación Superior (Privilegiando el nivel técnico y tecnológico), incluso la misma normativa producto de la Ley 30 de 1992 se dirige en este sentido.

Lo anterior, por supuesto, ha suscitado diversas respuestas de la academia tal como se reflejó en el foro rectoral sobre Financiamiento y Gestión de la Educación Superior realizado durante febrero de 2008, durante la preparación de documentos preliminares para la Conferencia Regional de Educación Superior 2008:

“Las nuevas transformaciones del contexto social, económico y académico, le confieren a la Educación Superior de calidad una relevancia inusitada. Las externalidades no son sólo económicas (mayores niveles de PBI, salarios e ingresos tributarios de los profesionales que reciben mejores ingresos, etc.) sino políticas, culturales y sociales, en aras de garantizar menores condiciones de equidad y movilidad social, o el propio fortalecimiento del bienestar, el desarrollo humano, la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. En dicho sentido, los gastos en Educación Superior terminan siendo perfectamente justificables en el largo plazo. Dicho reconocimiento no ha sido un asunto común en el último siglo. De hecho, durante más de dos décadas, se ignoró por parte de instancias como el Banco Mundial la importancia de la contribución de la Educación Superior en dichos asuntos, llevando a un deterioro de las condiciones de financiamiento que afectó negativamente a las instituciones públicas” (ASCUN: 2008: 41)

De otra parte sin apartarnos del componente económico, es contradictorio que a pesar de la conciencia de unos y otros sobre la importancia de la generación del conocimiento y sus repercusiones, entre ellas la económica, Colombia se plantee un Plan Nacional con una tendencia a consumir más que a la creación de conocimiento, teniendo un peso significativo de inversión en infraestructura-conectividad, tal como se observa en la tabla No 1, lo cual nos deja de nuevo rezagados a tendencias mundiales como la Ciencia de la sostenibilidad, mencionado por Hebe Vessuri como un nuevo paradigma, indicando:

“Este nuevo paradigma surge como una respuesta prometedora a los esfuerzos que se vienen realizando para incorporar la ciencia (...) la ciencia-e hereda todos los desafíos legales y de política del Internet y de la Web y se agrega a ellos” (CRES, 2008: Sesión Temática 2).

Con una política que se concreta en un 0,6% de inversión en Investigación, atando la misma a temas específicos, es poca la participación que pueda tener el país, por lo menos hasta finalizar la primera década del milenio.

Tabla No. 1: Distribución Presupuestal 2008-10 Plan TIC

EJE	PROGRAMA	2008	% PARCIAL	2009	% PARCIAL	2010	% PARCIAL
COMUNIDAD (Promedio de Inversión 2008-2009 = 58%)	COMPARTEL	210.000	95	544.953	97	411.692	95
	CULTURA NACIONAL DE TIC	9.900	5	19.390	3	21.060	5
	SEGURIDAD INFORMÁTICA	Sin Información					
	% PARTICIPACION GENERAL	45		64		64	
EDUCACION (Promedio de Inversión 2008-2009 = 21%)	PROGRAMA DE USO DE MEDIOS Y NUEVAS TECNOLOGIAS	25.128	17	57.150	43	41.035	30
	COMPUTADORES PARA EDUCAR	55.270	38	70.544	53	47.544	34
	RENATA	5.645	4	5.223	4	26.844	19
	PROYECTOS ALTERNATIVOS DE EDUCACION	Sin Información					
	SENA	59.612	41	70.054	53	23.351	17
	% PARTICIPACION GENERAL	29		15		20	
GOBIERNO EN LINEA (Promedio de Inversión 2008-2009 = 7%)	AGENDA DE CONECTIVIDAD	41.157	100	51.112	100	48.111	100
	% PARTICIPACION GENERAL	8		6		7	
JUSTICIA (Promedio de Inversión 2008-2009 = 6%)	PLAN DE MODERNIZACION TECNOLOGICO DE LA ADMINISTRACION JUDICIAL	38.840	100	31.072	100	32.574	100
	% PARTICIPACION GENERAL	8		4		5	
COMPETITIVIDAD EMPRESARIAL (Promedio de Inversión 2008-2009 = 2,7%)	MIPYMES DIGITALES	10.000	67	10.000	59	10.000	53
	FORMACION DE ALTO NIVEL EN TIC	4.000	27	6.000	35	8.000	42
	OBSERVATORIO DE TIC	1.000	7	1.000	6	1.000	5
	% PARTICIPACION GENERAL	3		2		3	
SALUD (Promedio de Inversión 2008-2009 = 1%)	TELEMEDICINA	3.500	37	3.000	24	3.000	57
	SISPRO	5.881	63	9.700	76	2.300	43
	% PARTICIPACION GENERAL	2		1		1	
INVESTIGACION, DESARROLLO E INNOVACION (Promedio de Inversión 2008-2009 = 0,6%)	CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION, DESARROLLO DE INNOVACION EN BIOINFORMATICA Y BIOCOMPUTACION	3.000	75	3.000	75	3.000	75
	CENTRO DE INVESTIGACION DE EXCELENCIA EN ELECTRONICA, TELECOMUNICACIONES E INFORMATICA (ETI)	1.000	25	1.000	25	1.000	25
	% PARTICIPACION GENERAL	0,8		0,5		0,6	
	RECURSOS PUBLICOS ANUALES	473.933		882.198		680.501	

Fuente: Elaboración propia a partir de: Cuadro 6.1. Presupuesto Público 2008-2010 del PNTIC (\$ millones corrientes) (MEN, 2008:91)

Si nos detenemos un poco más en la tabla anterior y observamos el mayor peso de inversión presupuestal: Programa COMPARTEL, encontramos que es un programa destinado a:

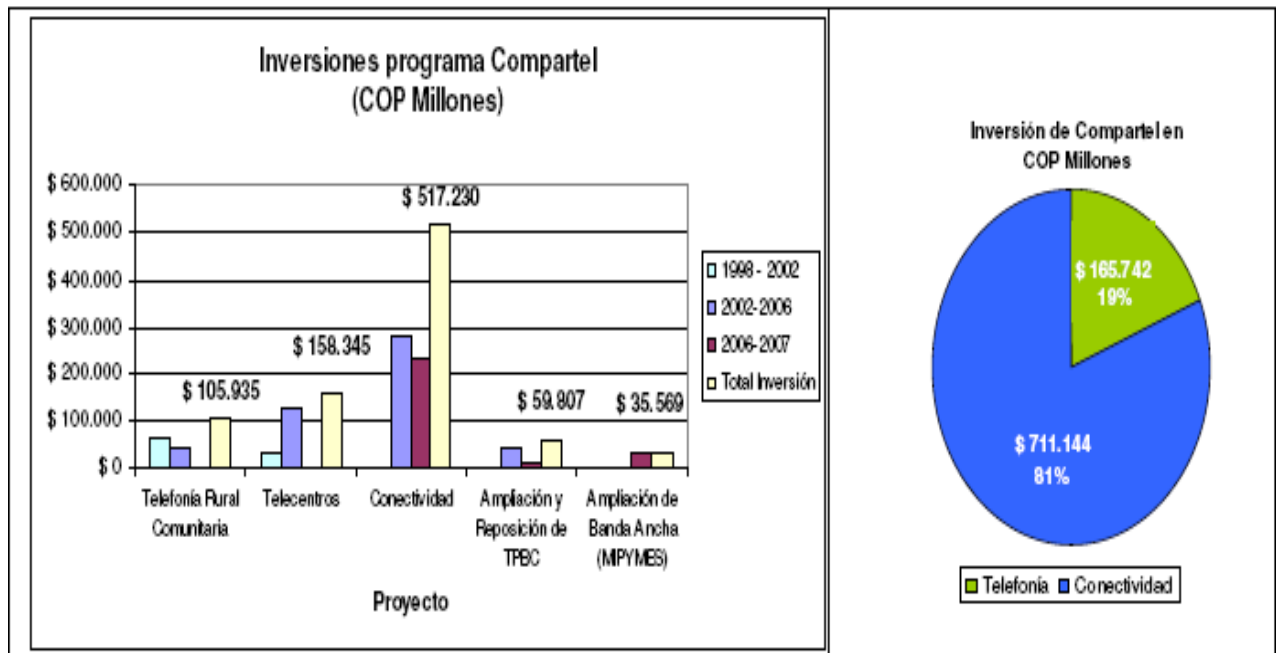
“garantizar niveles apropiados de acceso universal en todos los servicios de comunicaciones, lograr la apropiación de las TIC como parte integral de la vida, la

educación, la participación ciudadana, la búsqueda de oportunidades y de las rutinas de trabajo de las personas, las empresas y el sector público, contar con una fuerza laboral con competencias adecuadas para utilizar las TIC en los procesos productivos". (MEN-PNTIC, 2008: 94)

Y desarrolla su objetivo a través de cuatro subprogramas (ver gráfica No. 6): a) Telefonía rural comunitaria, b) Ampliación y reposición de redes para prestar servicios en banda Ancha, c) Conectividad²¹ de banda ancha para instituciones públicas, y d) □Estrategia de Telecentros 2007. (MEN-PNTIC, 2008: 94). Sin embargo al observar los impactos encontramos indicadores como: Número de estudiantes por computador conectado a Internet de banda ancha en educación básica y media es de 35 para el 2007 y para el 2010 se proponen 20, el porcentaje de municipios con acceso a Internet banda ancha fue para el 2007 del 56, 3% pero la tasa es del 26,20% para Usuarios de Internet por medio de banda ancha por cada 100 habitantes para el mismo periodo.

²¹ Con base en consultas realizadas a través de la red de Internet sobre programas de educación a distancia, Colombia es el país iberoamericano con más ofertas, pero también con más problemas de conectividad (González, E. 2006: 59)...las condiciones de pobreza en la que viven la mayoría de los colombianos no aseguran el acceso a Internet y al manejo de los ambientes virtuales de aprendizaje (González, E. 2006: 69)

Gráfica No. 6: Distribución presupuestal programa Compartel



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008:32)

Por tanto, tal vez el problema y su solución no se encuentre solamente en infraestructura, sino en la alfabetización de la población para hacer uso de esas infraestructuras, integrarlas en su cotidianidad y más aún hacerlas productivas para sí misma y su entorno. Por eso, al observar programas que tiendan a posibilitar la apropiación y uso de las TICs, encontramos cifras muy pobres, por ejemplo: “En el 2006, el 42% del total de docentes oficiales de educación básica había participado de procesos de capacitación inicial en TIC y cerca del 17% había profundizado en su uso pedagógico” (MEN_PTIC, 2008: 44). Es decir menos de la mitad de docentes ha sido capacitado, y de los capacitados el 83% no ha realizado un impacto directo sobre su quehacer. Las cifras en educación superior no distan de lo anterior, según ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) existe un total de 278 Instituciones de Educación Superior registradas en Colombia (ASCUN, 2008:9) y el Ministerio Nacional en su reporte para el Plan Nacional de TIC menciona: “En Educación Superior, a la fecha existen 54 Instituciones de Educación Superior (IES),

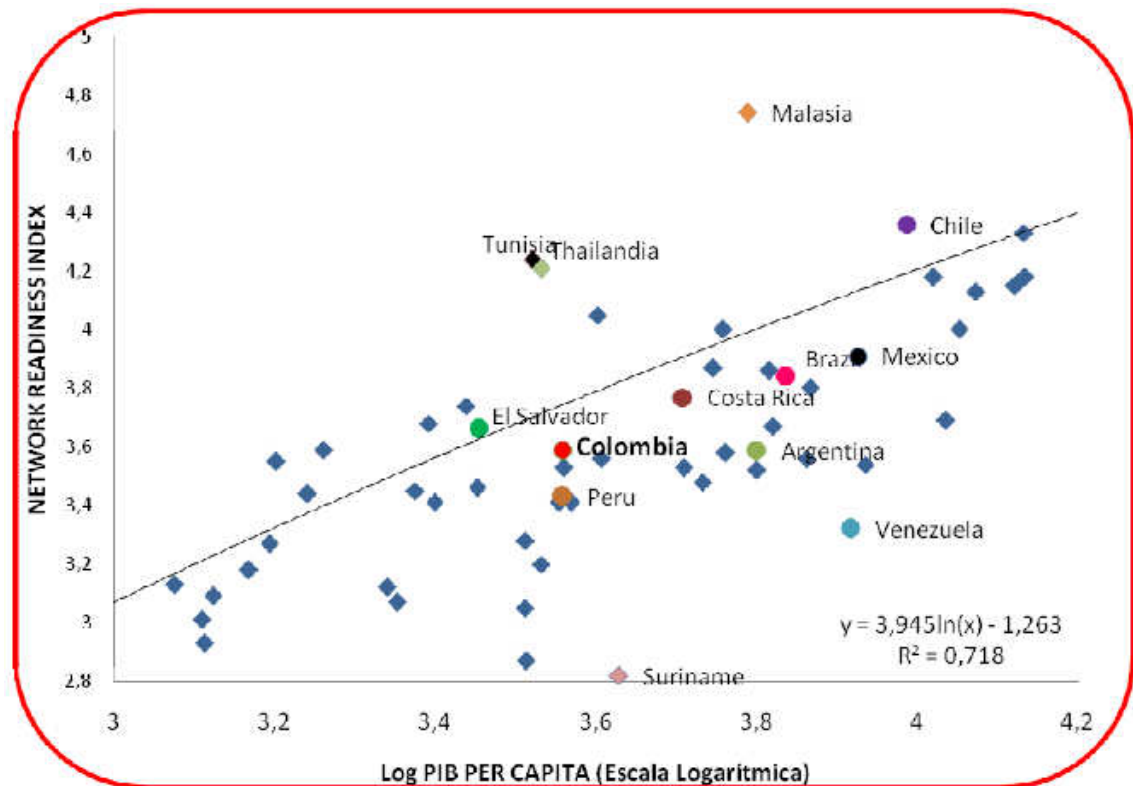
conectadas a la Red Académica de Tecnología Avanzada, Renata. La meta para el año 2010 es lograr aumentar esta cifra a 80 IES que utilicen Renata y que participen en redes con universidades y centros de investigación de Latinoamérica, Estados Unidos y Europa”. (MEN-PNTIC, 2008:41). Es decir que menos de la tercera parte de IES se proyecta vincular, y por ende menos de la tercera parte de estudiantes de Educación Superior estarían conectados a la red.

Específicamente en educación superior a distancia, los indicadores no dejan de ser menos desconcertantes: “En Educación Superior se han adelantado procesos de formación de docentes como tutores virtuales para que puedan apoyar los crecientes programas de *E-learning* de las IES. A junio de 2007 se habían capacitado a 1.775 docentes universitarios de diferentes regiones del país” . (MEN-PNTIC, 2008:44). Es decir que menos del 1% de los docentes ha sido capacitado, si se tiene en cuenta que según cifras del Ministerio de Educación Nacional para el primer semestre del 2005 la población docente vinculada a IES ascendía a 81666 personas, esta realidad es reflejada en un reciente estudio sobre la formación del tutor:

“En Colombia el proceso de formación del tutor para educar en ambientes virtuales de aprendizaje (...). se percibe angustia e insatisfacción frente al auge de la aulas virtuales y las proclamas de un aprendizaje mediado, donde el tutor debe ejercer una función principal en el diseño de ambientes virtuales y la construcción de una nueva cultura”. (González, E. 2006: 151)

Por lo anterior, al observar nuestra preparación no es sorpresa encontrar que Colombia se ubica por debajo de la línea media a nivel mundial, en lo que se refiere la preparación para la sociedad del conocimiento y el PIB per cápita mundial. Lo cual no es muy diferente si se compara con el comportamiento de la región, tal como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 7 Preparación para la Sociedad del Conocimiento y PIB per cápita Regional



Fuente: Plan Nacional de Tecnología de la Información y Comunicaciones (MEN, 2008: 25)

Para no ahondar más en este punto, en medio de una profunda transformación que trae consigo una deslegitimización institucional, la lectura económica del conocimiento pasa a ser una realidad tangible que aún no permite reconocer roles y funciones, ni tampoco vislumbrar las distinciones entre las funciones y los roles de cada actor, a saber: el Estado, la Universidad, la Empresa y la Sociedad Civil, en este orden de ideas este capítulo histórico aún no concluye, pues aún no hemos resuelto lo que expone Francesc Pedró como: “La paradoja es que semejantes expectativas de desarrollo se acompañan de un compromiso gubernamental cada vez menor con los recursos destinados a la enseñanza superior o, mejor dicho, con unos sistemas de financiación que han dejado de financiar la actividad en sí, para exigir

transparencia en los procesos y en los resultados” (Pedró, F. 2004: 38). Por lo anterior, sólo se puede incluir este segmento como parte del contexto del estudio, si más pretensiones que la de intentar plasmarlo. En este sentido, para no perder el “hilo” se continuará con los marcos generales, es decir, la relación entre la sociedad del conocimiento y la educación.

2.4. Sociedad del Conocimiento y Educación

Partiendo del concepto de sociedad del conocimiento y su relación con la economía observamos como la educación independiente de en qué sociedad se desarrolle ha tenido una función importante en términos de Carlos Hernández: “La educación tiene la tarea de formar en los valores que aseguran la cohesión social. De este modo la educación sostiene la sociedad. La educación garantiza, además, el acceso a los bienes y valores de la cultura. Gracias a la educación es posible formar a las nuevas generaciones en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos y en los principios de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad” (Hernández, C., 1999: 18)

Consientes de esto, organismos como la Unión Europea han identificado a la Educación como un factor fundamental para el logro de sus objetivos estratégicos, tal como lo evidencian los siguientes retos que hacen parte de un documento sobre El papel de las universidades en la Europa del conocimiento:

1. “El reto del conocimiento, haciendo referencia a la modificación de los sistemas educativos para atender a la demanda del aprendizaje permanente.
2. El reto de la descentralización, haciendo énfasis en la mayor autonomía y responsabilidad que en se le otorga a la escuela;
3. El reto político, que básicamente hace un llamado al respeto a la diferencia y el resignificarla como una oportunidad para potenciar el desarrollo y
4. El reto de la integración social, que establece la responsabilidad del sistema

educativo en hacer el enlace entre la escuela y el mundo laboral y a su vez una ciudadanía activa de los jóvenes en la sociedad de conocimiento". (Unión Europea, 2003:17)

También la UNESCO ha evidenciado tres situaciones que podrían ser influidas desde el proceso de Educación, tales como:

1. Una nueva demografía. Cuyas implicaciones son el incremento de la población mundial, crecimiento urbano, migración internacional, envejecimiento de sociedades y enfermedades de gente mayor; todas estas son implicaciones que constituyen un reto para los sistemas educativos.
2. Globalización. La tecnología, el intercambio económico, integración política y cultura requieren sistemas educativos para reducir las inequidades y marginación, así mismo la prevención de la brecha de conocimiento entre las naciones y el desarrollo de la tecnología, entre otros retos.
3. Crecimiento del conocimiento. Las tecnologías de información y el desarrollo están ligados intrínsecamente; el desarrollo debe ser definido en términos de conocimiento y los usos humanos en que puede ser puesto son una sociedad rica y con bienestar determinadas por su capacidad de entrenar y educar a su gente para compartir y generar conocimiento en todas las esferas de la vida. (UNESCO, 2004: 30)

Por lo anterior, se observa que la educación viene a jugar un papel importante en la continuidad o transformación de los escenarios que hacen parte de la vida humana, es decir en la sociedad, para las generaciones actuales la sociedad del conocimiento y por ende, esto conlleva una complejización del quehacer del docente, específicamente en la Educación Superior Brockbank y McGill mencionan la aparición de los siguientes rasgos para el contexto europeo, que igual podrían darse en otras latitudes:

“*Predominio de una ideología de corte neoliberal, que favorece la iniciativa privada y descuida las inversiones en el sistema universitario público. La proliferación de universidades privadas y las restricciones económicas que padecen las universidades

públicas ilustran esta situación.

* Cierta homogeneización en las políticas educativas de los diferentes países europeos, que se genera al tratar de ajustarse todas ellas a las demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas. Un ejemplo es la narrativa común que emplean los distintos gobiernos en el ámbito de la educación universitaria y que hace referencia a la educación de calidad, la excelencia, la acreditación, el gerencialismo, la creación de organismos nacionales y autonómicos para la evaluación.

* Formación universitaria muy relacionada con la preparación de sus estudiantes para el mundo del trabajo. La nueva situación global genera un mercado laboral deslocalizado, desestructurado y muy cambiante, que dificulta la planificación y el ajuste de los estudios a sus demandas. Por ello, el horizonte geográfico donde encontrar un puesto de trabajo se amplía extraordinariamente, modificando una mentalidad prioritariamente local por otra de carácter más universal. Como consecuencia, los currícula universitarios han de combinar un tronco común de formación, con otros ámbitos más cercanos a la persona, de forma que le permitan construir adecuadamente sus Señas identitarias.

* En el nuevo mundo globalizado se agudizan las desigualdades y, por tanto, es necesario replantearnos los criterios de igualdad de oportunidades desde marcos más amplios y políticas educativas también globalizadas, que permitan avanzar hacia la conquista de cotas mayores de justicia social.

* La globalización cultural nos sitúa ante un marco social más complejo e interconectado. La denominada sociedad de redes (Castells, 1997) exige un marco interdisciplinario más amplio para comprender las realidades que dominan el mundo en el que vivimos y para entender sus significados. Los currícula universitarios han de flexibilizarse, superar la concepción reduccionista de las diferentes materias e intentar transgredir las limitaciones que la atomización excesiva de los saberes impone.

*Estas influencias, derivadas del contexto cultural global en el que nos encontramos, se proyectan en las distintas medidas de política educativa que se adoptan en nuestro entorno comunitario. En el ámbito superior de educación, a nivel europeo, se han ido desarrollando algunas acciones que a continuación analizamos, para que nos ayuden a comprender mejor las demandas actuales que la convergencia europea plantea al profesorado universitario. (Brockbank y McGill, 2002: 27-34)

De esta forma, los diferentes diagnósticos nos llevan a pensar que la educación superior posee un papel protagónico en la incorporación a la sociedad del conocimiento de las presentes y futuras generaciones que tienden a establecer un equilibrio entre las demandas políticas, sociales, económicas y personales que se tejen en el escenario de la sociedad del conocimiento; incluso se podría decir que es la educación en sí misma quien teje la sociedad del conocimiento y entrelaza con sus hilos las transformaciones que la telaraña requiere en cada uno de sus diferentes escenarios. Sin embargo, este tejido “no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución y legitimación, sino que incluso se ha visto amenazada en su propia entidad. La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos” (Colom, A. y Mélich, J., 1994: 59)

Y es precisamente, en esta “coyuntura societal” en donde el docente comienza a ser repensado desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento, por ello se dedicará el siguiente espacio a realizar un análisis sobre las expectativas sobre el rol y las funciones que desempeña el docente universitario en la sociedad del conocimiento.

2.5 Sociedad del Conocimiento: Expectativas sobre el rol y funciones del docente universitario

Para iniciar tendremos que determinar que para efectos del estudio se tomará la definición propuesta por Northouse, en donde: “el rol representa el conjunto de conductas esperadas de quien ocupa una determinada posición dentro de un grupo u organización ó la serie de expectativas compartidas acerca de cómo una persona debiera actuar en las distintas situaciones en las que ha de intervenir” (Northouse, P.G, 2000: 38). Siguiendo esta definición, el rol del docente-tutor es el conjunto de conductas esperadas de quien ocupa la posición de docente-tutor dentro de una Institución de Educación Superior (IES) ó la serie de expectativas compartidas acerca de cómo una persona debiera

actuar en las distintas situaciones en las que ha de intervenir como docente-tutor, dentro del escenario de la educación superior.

De la misma forma es importante reconocer que la educación pertenece y hace parte de una estructura más compleja como lo es la Sociedad; desde esta perspectiva la educación se ve afectada por nuevas formas de producción, y otros cambios societales como: las bajas tasas de natalidad, las nuevas tecnologías de la comunicación e información, la pérdida del Estado de bienestar, los movimientos migratorios, y en general el rápido cambio, que de acuerdo a equilibrios internos en cada país y tendencias económicas de globalización han propiciado la aparición de una forma de sociedad, conocida como lo vimos en capítulos anteriores como la sociedad del conocimiento. Específicamente; en lo que toca a la educación autores como Gavilán, M. (1999), Michavila y Calvo (1998), Bar, G. (1999) mencionan los siguientes desafíos en el desempeño del rol docente dentro de la sociedad del conocimiento:

“El cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela y, por ende, al docente, y la desvalorización que en esta interacción hacen los padres de los profesores y maestros.

La violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del alumno en el mismo sin garantizarle una salida laboral.

Los bajos salarios, comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales.

La desvalorización de la que son objeto los docentes por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales”. (Gavilán, M., 1999:5)

“Hoy, en todo sistema educativo, el poseer del docente, o del profesor o tutor ya no está solamente en la transmisión y control de la información, sino en la capacidad de construir el conocimiento y crear condiciones favorables para el autoaprendizaje de los estudiantes” (González, E. 2006: 63)

“Así, en el nuevo milenio se buscan nuevas fórmulas de relación entre el poder político y el académico, en donde tienen presencia la internacionalización, la diversificación de la demanda y la invasión de las nuevas tecnologías” (Michavila, F. y Calvo, B., 1998:11)

“Concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender” (Bar, G. 1999:3)

Siguiendo este camino el desempeño del rol no sólo se circunscribe a las actividades propias de la docencia, sino también a una tarea transformadora del escenario educativo, como un elemento clave en la implementación de un modelo que permita a la educación hacer frente a los desafíos anteriores y así adaptarse a las nuevas estructuras sociales; sin embargo hay quienes consideran que “los docentes viven la transformación asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro” (Bar, G. 1999:4). Esto tal vez pueda explicarse a través de la ausencia de formación para los docentes, quienes han experimentado los cambios mencionados y se perciben sin elementos para hacer frente a la situación; en este sentido algunos autores mencionan que sin la transformación de los docentes no se logrará un verdadero cambio en el sistema educativo (Braslavsky, C. 2002, Delors, J. 1996, Bates 2001, Diesbach 2002, Epper y Bates 2004, Sangrá y González 2004, Barocio 2004 y Pedró 2004).

Sin embargo la pregunta a realizar es: la transformación de la docencia es una tarea exclusiva del docente o es más bien una tarea de la sociedad, tal como lo menciona Denise Vaillant: “Transformar la educación y reinventar el modelo de docencia son tareas sociales, colectivas, que involucran al Estado, a los maestros y profesores y a toda la sociedad. Si no entendemos esto, no abarcaremos en su justa medida el fenómeno y la dinámica de la educación, y sólo estaremos merodeando el problema, desplazándolo de su centro” (Vaillant, D., 2004:14). Es claro, que los intentos que se han realizado a lo largo

de las décadas del 80-90 y durante lo transcurrido del milenio, se han quedado cortos tanto para revalorizar el rol del docente, como para transformar su cotidianidad, autores especialistas en reformas educativas establecen un mínimo de tres años para tener resultados, las reformas educativas en el mundo como ya se observo llevan más de tres años, y aún la situación del docente y su quehacer no ha tenido grandes modificaciones, tal vez sea el momento de realizar un consenso social que nos permita tener un referente común sobre el rol docente y su función dentro de la sociedad del conocimiento, algunos autores, entre ellos Patricio Montero y Graciela Bar (1999) ya han aportado en ese camino, mencionando algunas características que serían deseables en quien desempeña el rol de docente, tal como se menciona a continuación en primer lugar Patricio Montero (1999):

- “Proveer de múltiples perspectivas y representaciones de la realidad,
- Proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del mundo real,
- Focalizarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento;
- Presentar actividades realistas, relevantes y auténticas,
- Proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el autoanálisis, la reflexión, la autoconciencia y la meta cognición,
- Promover una práctica reflexiva,
- Permitir que el contexto, y su contenido dependa de una construcción del conocimiento a través de la negociación social, colaboración y experiencia,
- Enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda, y
- Alertar de las complejidades del conocimiento enfatizando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios” (Montero, P. 1999:6)

Ahora exponemos el aporte de Graciela Bar (1999):

- “Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos.
- Principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.
- Sólida formación pedagógica y académica.
- Autonomía personal y profesional.
- Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
- Capacidad de innovación y creatividad” (Bar, G., 1999:14)

Es de anotar, que si bien se encuentran miradas diferentes sobre el docente, también existe una tendencia a observar las funciones del docente alrededor un objetivo básico: que el estudiante adquiera unas habilidades, actitudes y desarrolle unas aptitudes que le permitan realizar un proceso autoformación a lo largo de su vida, y aplicar su conocimiento en diferentes escenarios que en últimas influyan en la construcción de sociedades equitativas y proveedoras de calidad de vida para todos y todas. Específicamente, en lo que concierne al docente-tutor en la educación a distancia, las funciones y tareas principales que definen el rol del docente en el nuevo sistema, según Patricio Montero (1999) son:

Guía: el docente traza con precisión los objetivos que deben lograrse, su importancia y contextualizan la utilización de los recursos que se pueden utilizar con sus formas de operación para el logro de los aprendizajes. Es el orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal.

Experto de contenido: el docente debe tener amplio dominio de los contenidos que se abordan en el curso de manera de poder tratarlos con flexibilidad, profundidad y significatividad en la variedad de relaciones de los conocimientos con sus alumnos ya sea en forma presencial o distancia.

Facilitador: el docente debe ser el referente académico que le resuelve las dudas del estudiante, que le provee de orientaciones, información y explicaciones que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes. Es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizajes y para apoyarlos en proyectar los aprendizajes para su desarrollo profesional y personal.

Moderador: gestionando actividades y dirimiendo en actividades grupales tanto presenciales o virtuales. Se distingue por su lenguaje y trato y carácter empático con sus estudiantes siendo un modelo para los aprendizajes sociales y efectivos ligados con la autodirección en el aprendizaje disciplinario o multidisciplinario.

Controlador de los procesos: es el que analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, lleva el control de los procesos y utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna de modo de lograr las organizaciones de experiencias de los estudiantes que son facilitadoras de los aprendizajes esperados.

Evaluador: lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, de resultados y de impactos. Junto con las retroalimentaciones participa activamente en la certificación de los aprendizajes y de las competencias. (Montero, P, 1999:5)

Para Sofía Gallego (2003) la tutoría refiere los siguientes aspectos:

Académicos, donde el autoaprendizaje es entendido como medio no como fin en sí mismo y donde el estudiante detecta sus necesidades formativas en relación con los objetivos profesionales planteados.

Profesionales, entendida como la potenciación de competencias, habilidades y conocimientos de cada al ingreso y permanencia en el mercado laboral.

Personales, en los sucesivos procesos de toma de decisiones que el estudiante debe afrontar durante la carrera y las metodologías de estudio. (2003: 43-54)

Mientras que para Lázaro y Asensi (1989) es:

“Una actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje” (Lázaro, A. y Asensi, J. 1989: 47)

En este sentido, y bajo la denominación de Ciberprofesor, Tárek Lutfi Gilabert y colaboradores (2002) manifiestan los siguientes roles y funciones:

Consultores de la información: que podemos concretar en dos funciones

- Buscar materiales y recursos para la formación
- Apoyar a los alumnos para el acceso a la información

A la vez que han de ser utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.

Colaboradores en grupo: en procesos de colaboración no presencial marcado por las distancias geográficas y por los espacios virtuales los docentes deberán ser capaces de favorecer planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales.

Facilitadores: del aprendizaje en tanto que las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico. A su vez, deberán ser no transmisores de la información sino facilitadores, proveedores de recursos y buscadores de información.

Generadores críticos de conocimiento: deberán facilitar la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo capaces, entre otras cosas, de decidir por si mismos cuál es el camino más indicado, para conseguir sus objetivos personales, académicos y profesionales.

Supervisores académicos: tendrán que llevar a cabo el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes feed-backs que ayudarán a mejorar los procesos y las diferentes actividades de formación. En Definitiva, ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales,

académicas y profesionales "Guiar" la vida académica de los alumnos (Lutfi, T., Gisbert, M., y Fandos, M., 2002: 15-16)

En esta tendencia Alejandra Lamberti (2006) en su artículo Redefinición del perfil del docente en la modalidad a distancia en educación añade otro importante:

La necesidad de adaptación a las nuevas tecnologías, adaptación que conlleva “la capacidad para identificar y desplegar actividades cognitivas nuevas” (Litwin, 2003). El orientador debe, en definitiva, conocer y aprehender las nuevas tecnologías educativas para poder desempeñar con eficacia su función. Esto implica, dada la vertiginosa modificación de su campo de trabajo, una constante actualización en un doble sentido: en el ámbito de sus conocimientos específicos (la materia que orienta) y en la adquisición de las nuevas tecnologías que deberá emplear como medio de comunicación (y a veces de producción) para su práctica pedagógica. (Lamberti, A., 2006:3)

Para otros como Aretio García (2004):

“la función de tutor puede resumirse en el desempeño de las siguientes tareas: orientadora y académica. La primera centrada en el área afectiva y la segunda toma su centro en el ámbito cognoscitivo. También se debe agregar la función institucional de nexo y colaboración con la institución” (García, A. 2004:5).

El autor agrega también unas características y o procesos, para el desarrollo de cada una de las funciones así:

1. Función Orientadora: Integralidad, Universalidad, Continuidad, Oportunidad, Participación

2. Función Académica: Función diagnóstica, Función Informativa, Función de guía del proceso de aprendizaje, Función de Evaluación
3. Función Institucional y de nexo: Participar de la filosofía que tiene el sistema de Educación a Distancia en particular con la cultura de la institución, Conocer los fundamentos, estructuras, posibilidades y la metodología de enseñanza a distancia en general, Elaborar informes tutoriales basados en los trabajos de evaluación a distancia y del conocimiento de los alumnos, Colaborar y mantener los contactos con los docentes y los demás tutores con el fin de llevar una acción coordinada. (Pagano, C. 2007:6-7)

Finalmente, el autor establece cuatro tipos de tutoría: Presencial, por correspondencia, telefónica y telemática (Pagano, C. 2007:8), para el caso de la tutoría telemática menciona:

“Las estrategias de actuación docente para el logro de mejores aprendizajes por parte de una persona adulta que aprende a distancia son:

- Planificar y organizar la información y contactos con los alumnos, sea presencial o virtualmente.
- Motivar para iniciar y mantener el interés por aprender.
- Explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Presentar contenidos significativos y funcionales.
- Solicitar la participación de los alumnos.
- Activar respuestas y fomentar un aprendizaje activo e interactivo.
- Incentivar la autoformación.
- Potenciar el trabajo colaborativo en grupos de aprendizaje.
- Facilitar la realimentación.
- Reforzar el autoconcepto y respetar la diversidad del grupo.
- Promover la transferibilidad de los aprendizajes mediante un progreso lógico y pausado.
- Evaluar formativamente el progreso”. (Pagano, C. 2007:8)

Si bien estas últimas son definidas por el autor como estrategias, fueron incluidas puesto que representan tareas consideradas por el mismo (autor) como importantes para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del contexto específico de la educación a distancia.

En conclusión, si bien para muchos autores el rol, las funciones y las tareas del docente-tutor dentro de la sociedad del conocimiento abordan unos

puntos en común²², y a nivel general, existen unas políticas institucionales al respecto, es indiscutible que la implementación de las diferentes políticas al respecto dependen de un proceso cuidadoso que bien podría correr dos riesgos: el primero, que el docente ni se da por enterado de la situación coyuntural y no permita la transformación de la educación, y por ende que no provea a sus estudiantes de los elementos necesarios para adaptarse a la sociedad del conocimiento y el segundo, que el docente termine relegado a una función puramente evaluadora del proceso, tal como pone de manifiesto Sandra Zepeda²³. Al parecer, no queda otro camino que un proceso de puesta en común y formación que permitan que el docente asuma un verdadero papel como agente educativo transformador.

²² El rol del enseñante es menos el de ser dispensador del saber que el organizador y animador del aprendizaje. Todavía sería preciso, para que esta concepción predomine, que las estructuras institucionales la permitan, lo que varía considerablemente según los niveles de enseñanza. (...) La evolución de la función del enseñante y el estilo de relación pedagógica no se realiza sin una crisis profunda que afecta a los alumnos, a los padres y sobre todo a los enseñantes. (Postic, M., 2000: 85-86)

²³ En el intento de cambio de rol se da una virtual desaparición del docente. Se ve reducida su intervención a la elaboración de guías de trabajo o actividades que se desarrollan luego de forma autónoma o grupal entre los aprendices con sus pares, pero con pocas oportunidades de interacción con el docente. El tutor/profesor se retira del proceso de colaboración y solo vuelve a aparecer al final, para evaluar, como un juez, el resultado y el proceso, sin conocer ni haber participado muchas veces de su desarrollo. (Zepeda, S. 2007: 5)

3. CAPÍTULO: EL DOCENTE-TUTOR

Este capítulo, incluye información sobre el docente que fue y el que es, alejándose un poco del que ya se observó en el capítulo anterior, que bien podría leerse como el que se espera o emerge en la Sociedad del Conocimiento. Para abordarlo, se tienen en cuenta cuatro aspectos: La especificidad del docente universitario, un breve repaso de la historia del rol como docente, y por último las estadísticas nacionales y las funciones actuales.

3.1. El Docente Universitario

Para hablar acerca del Docente universitario, se tendrá en cuenta la normativa nacional en torno a la definición de docente, para ello nos remitimos a la Ley General de Educación, Título VI, Capítulo I Generalidades, Artículo 104 (Oficial No. 41214 del 8 de Febrero de 1994), en donde se define al Docente “Educador”, de la siguiente forma:

“El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2008: 47).

El mismo artículo establece que:

“como actor fundamental de proceso educativo: a) recibirá una capacitación y actualización profesional; b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas, c) Llevará a la práctica el proyecto Educativo Institucional, y d)

Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas". A su vez, estas líneas de política se operacionalizan en el Plan Decenal de Educación 2006-2010 a la luz de cuatro categorías: "1. Identidad, 2. Profesionalización y calidad de vida: políticas públicas y estatuto docente, 3. Desarrollo Profesional, 4. Formación y promoción docente" (Ministerio de Educación Nacional, 2008: 47).

Por lo anterior, se entiende que el rol del docente está delimitado por su función orientadora dentro de un establecimiento educativo, para el caso,- una Institución de Educación Superior-, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. En este sentido, el docente según la normativa se define por su función dentro de un escenario específico que ejecuta teniendo en cuenta un contexto más amplio. En esta definición no se tienen en cuenta otros factores, ni situaciones propias de la docencia que son abordadas en otros apartados de la norma, tales como: La formación de los educadores-docentes y sus finalidades, los mecanismos de profesionalización, las Instituciones facultadas para la formación, su función asesora y el tipo de programa de formación.

Si bien estas situaciones afectan el desempeño del rol, tal como lo menciona Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa en su trabajo: El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos (Díaz, A. e Inclán, C., 2001) ó Mirta Graciela Gavilán en: La desvalorización del rol docente (Gavilán, G., 1999). Para efectos de la investigación se utilizará la siguiente definición: El Docente-tutor es la persona que permite a través de la ejecución de varias funciones el proceso de formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad por medio de la metodología a distancia. Se usa el término de Docente-Tutor, puesto que el término Educador (designación normativa) se

interpreta desde el concepto de quien organiza y da el conocimiento a otro que concibe como objeto receptivo, y no desde quien potencia dicho proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias a un sujeto constructor de su propio proceso, el concepto tutor, en normativa legal está ligado a la incapacidad del sujeto en asumir su propio proceso. Al respecto, la siguiente historia del rol permite comprender la influencia del escenario en la aparición de las diferentes concepciones y situaciones alrededor del mismo.

3.2. Breve repaso de la historia del rol docente

Es importante reconocer que la historia del rol del docente universitario está ligada a la historia de la Universidad y ésta sólo aparece hasta la Edad Media, no obstante, anterior a la Edad Media se cumplió con las funciones del docente, en el sentido de transmitir de generación en generación procesos y conocimientos. En la cultura occidental nos podríamos remontar a la antigua Grecia con la Escuela de Pitágoras, o el movimiento Sofista y posteriormente, la Escuela Socrática, todos ellos ejemplos del ejercicio de la función orientadora del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el sistema universitario tal como lo conocemos hoy en día, es más un producto de la formación del Estado quien asume la responsabilidad de la formación, enseñanza y aprendizaje de sus ciudadanos por medio de sus propias instituciones o a través de otras, como inicialmente lo hizo la iglesia en muchos países entre ellos Colombia.

Con relación a la historia de la Universidad, el profesor Francisco Ávila, nos habla de dos Instituciones de Educación Superior anteriores a la primera

Universidad: una en la mezquita de El-Azhar (Arabia) hacia 998 y otra en Salerno, como escuela de Medicina durante el siglo XI. Sin embargo, el menciona que:

“la primera universidad realmente fue la de Bolonia, fundada a principios del siglo XII (año 1119), en la cual los estudios sobre leyes tenían mucho prestigio pero colateralmente se impartían estudios de teología, matemáticas, filosofía, astronomía, medicina y farmacia. La siguiente universidad en aparecer fue la de Paris (año 1150) (según García Sucre fue en 1160), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Padua (1222); entre las mas antiguas también están las de Praga y Viena” (Ávila, F., 1997: 8).

De esta forma, la existencia de la Universidad cuenta con una historia de aproximadamente ocho siglos atrás, por tanto durante estos ocho siglos el concepto y la función del docente ha ido transformándose con el cambiar de las sociedades, para la edad media los docentes (personas con licencia para enseñar) estaban organizados alrededor de las Facultades²⁴ Docendi quien era la encargada de otorgar dicha licencia y su funcionamiento era similar al de otras agremiaciones como los artesanos en donde el saber pasa del “maestro” a su “discípulo” a través de un proceso de entrenamiento en práctica, con reconocimiento social frente a la labor y su agremiación.

La licencia docente, era propiamente un grado académico obtenido con el título de bachiller y tres años más, al principio fue asimilada como una autorización para enseñar. Luego se constituyó un nuevo nivel “more magistrali”, quien después de posesionarse era considerado maestro²⁵, el proceso de posesión estaba precedido por la presentación ante la agremiación de una “obra maestra” y la sustentación de la misma a través del pronunciamiento de un discurso

²⁴ Facultas: Derecho de enseñar (Bayen, M., 1978:180)

²⁵ Ver (Bayen, M., 1978:180)

A pesar que dicha agremiación continuo durante el Renacimiento (Birgin, A. y Dussel, I. 2001: 9), no tenían una asignación salarial, sus ingresos dependían de los pagos de matrícula o aportes de los estudiantes para el alquiler del espacio para el proceso enseñanza-aprendizaje (Ávila, F., 1997: 7), un elemento importante a tener en cuenta era la vinculación con la Iglesia Católica, quien tuvo una enorme influencia en el nacimiento y posterior desarrollo de la universidad especialmente en Francia, lo que llevo a un elemento “vocacional-religioso” agregado al desempeño del rol docente, y que acompaña incluso una representación mental de “apostolado” intrínseco al rol docente. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento a este imaginario se le suman otros dos, en palabras de Ángel Díaz: “la profesional por un lado y la del trabajador asalariado y obrero por el otro” (Díaz, A., 2001: 6).

Por su parte, la Universidad en Colombia no dista de sus homólogas europeas en cuanto a su origen religioso con el Colegio Seminario de San Bartolomé (1605), el Colegio Nuestra Señora del Rosario (1654), la Universidad Javeriana (1623) y la Universidad Tomística (1626) (Castro, J. y Norega, C., 2002:126) . En 1826 se funda la primera universidad del Estado la Universidad Central bajo el gobierno de Francisco de Paula Santander la cual se conformó por Colegio Seminario de San Bartolomé y el Colegio Nuestra Señora del Rosario (Castro, J. y Norega, C., 2002:130), y sólo hasta 1886 se funda la primera Institución laica del país (Zuluaga y Otros, 2002: 73) para el año 2007 según el Informe de Educación Superior en Iberoamérica la suma de universidades colombianas asciende a 53 universidades públicas y a 112 de origen privado.(CINDA, 2007:72), cifra que tiende a incrementarse pues para 2010 según últimas cifras del Ministerio de Educación Nacional en Colombia existen 292 instituciones, 81 de origen público y 211 de origen privado (MEN, SNIES: 2012)

En cuanto a su función social:

“durante la época de la Colonia, la universidad jugó un papel clave dentro de la jerarquizada y segregacionista sociedad de la época. El acceso a ella fue un privilegio exclusivo de la –República de Españoles americanos-, particularmente de los españoles pobres y los hijos de funcionarios reales de distintas posiciones jerárquicas” (Castro, J. y Norega, C., 2002:2)

Se podría deducir que, “para estos dos sectores de la población neogranadina, la universidad funcionó como un mecanismo para mantener y elevar su estatus social y económico” (Castro, J. y Norega, C., 2002:3). Con el establecimiento del gobierno de Santander y la creación de la Universidad Central, junto con el Plan Ospina de 1842, la Libertad de enseñanza de 1850, y finalmente la creación de la Universidad Nacional en 1868, se buscó “abrir a todos la oportunidad de ingreso a la educación que se convirtió en un nuevo monopolio de muy desigual calidad: el de la Educación privada” (Castro, J. y Norega, C., 2002:130). De esta forma,

“la educación se convirtió en un privilegio de quienes podían acceder a los costos de la educación privada, ya que las circunstancias políticas y económicas que acarreo el federalismo en ascenso causaron el debilitamiento del Estado para intervenir en la orientación de la instrucción pública para ejercer control académico y financiero” (Castro, J. y Norega, C., 2002:131).

En este sentido, el siguiente fragmento puede resumir lo que sucedió con la universidad colombiana a partir de la privatización de la educación, tanto después de 1850 con la “libertad de enseñanza”, no muy diferente a lo sucedido con posterioridad a 1992 con la “Ley 30”, ambas leyes buscaron la

masificación de la universidad²⁶ y ese resultado se sintetiza en la siguiente observación del Médico Manuel Plata Azuero en 1850:

“El derrumbe de la universidad Central que arrastró en su caída la enseñanza oficial gratuita, por consiguiente los estudios metódicos [...] en vez de establecer la igualdad en la enseñanza, no hizo otra cosas que cerrar las puertas de la instrucción a los pobres y abrirla únicamente para los hijos de los ricos. Se constituyó así una verdadera oligarquía [...] sin lograr siquiera que estos alcanzarán una instrucción sólida y científica, pues muchos de los colegios privados que se establecieron entonces, y su rivalidad y competencia fundados en el sentimiento de lucro, dieron muerte al método de la enseñanza y profundidad de los estudios” (Plata, M., Citado por Castro, J. y Norega, C., 2002:150).

Lo anterior muestra un panorama repetitivo históricamente en la universidad colombiana. De otra parte sobre el docente, estudios del siglo XVIII que señalan como particulares del oficio de maestro: “salario exiguo, atraso en pagos, control y vigilancia del quehacer, tendencia a cambio de oficio” (Castro, J. y Norega, C., 2002:11). Lo cual no cambió mucho, en cuanto a las dificultades salariales sólo a partir de la Ley 30 de 1992 y sus decretos reglamentarios, se establece como obligatoriedad para las Instituciones de Educación la Afiliación al sistema de seguridad social (Salud, Pensiones, Riesgos Profesionales, Recreación) y el pago de prestaciones sociales a los docentes, de igual forma se estableció una escala salarial para los docentes en general acorde al Escalafón y un sistema general de Estímulos para docentes, prácticamente un siglo después del ejercicio docente éste es reconocido como un agente importante dentro de las reformas sociales y se comienza a trabajar en pos de una profesionalización de su rol, por lo menos

²⁶ De una Educación Superior marcadamente elitista que caracterizaba a la sociedad de los años 40 pasamos de una universidad de masas en la década de los 80, debido probablemente al fenómeno de la migración de la población rural a las grandes ciudades (Parra, R. 1988: 179)

en el papel, en la práctica estos esfuerzos son lentos, y de iniciativa institucional guiada por el interés de obtener la certificación de acreditación en sus programas y así ser más competitiva en la oferta.

3.3. Estadísticas oficiales de Docentes Universitarios 1982-2006

Antes de iniciar este apartado es importante mencionar que una dificultad sentida en torno a los datos estadísticos fue la imposibilidad de acceder a información actualizada y específica de la Educación a distancia²⁷, de la misma forma es necesario aclarar que los datos permitieron contextualizar el objeto de estudio en las etapas iniciales de la investigación por ello reflejan el contexto previo al diseño y aplicación de los instrumentos de investigación. Hecha la anterior salvedad se resalta que las estadísticas oficiales sólo discriminan estadísticas con respecto a educación a distancia hasta el 2002, por lo tanto se manejan estas cifras oficiales a partir de la siguiente tabla que muestra la

²⁷ Hasta el 2006 la función de recoger información estadística estaba a cargo de una institución nacional llamada ICFES, a partir del 2007 la función fue asignada al Ministerio de Educación Nacional, quien a su vez generó un sistema de acceso en línea llamado SNIES (Sistema Nacional de Información de Educación Superior) este sistema se alimenta con la información que suben las Instituciones de Educación superior y no tiene un campo específico para diferenciar los docentes de educación superior de la Metodología a Distancia. De igual forma la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior a Distancia no posee datos propios puesto que la fuente oficial era el ICFES.

Durante el estudio se visitó el Ministerio a fin de obtener nuevos datos y debido a los procesos de Acreditación se logró establecer que los datos de SNIES poseen serias diferencias con las realidades institucionales, por tanto poseen menor fiabilidad, razones por las cuales para la investigación en este apartado se optó por partir de las estadísticas oficiales publicadas.

dedicación horaria²⁸ teniendo en cuenta los diferentes tipos de dedicación de acuerdo a la normativa vigente, a saber:

“Para los efectos de este boletín, en las instituciones oficiales es docente de tiempo completo quien dedica la totalidad de la jornada laboral, de cuarenta horas semanales, al servicio de la institución a la cual se halla vinculado. Cuando la dedicación es entre quince y veintiocho horas semanales, el docente es de tiempo parcial. Quien está vinculado a la institución por lo menos diez horas semanales de cátedra o lectiva, es en todos los casos docentes de cátedra” (Art.93, Dec. 80 de 1980). (ICFES, 2002: XVII)

Tabla No. 2: Dedicación de Docentes para el periodo 1981-2002

PLAZAS DOCENTES 1981-2002								
AÑO	TOTAL GENERAL		D E D I C A C I Ó N					
			Tiempo Completo		Medio Tiempo		Catedráticos	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1981	34.844	100,0	11.461	32,9	4.101	11,8	19.282	55,3
1982	38.464	100,0	11.924	31,0	4.507	11,7	22.033	57,3
1983	40.416	100,0	12.072	29,9	4.580	11,3	23.764	58,8
1984	41.636	100,0	12.340	29,6	4.704	11,3	24.592	59,1
1985	43.227	100,0	12.075	27,9	4.808	11,1	26.344	60,9
1986	43.469	100,0	12.455	28,7	4.944	11,4	26.070	60,0
1987	44.269	100,0	12.329	27,9	4.676	10,6	27.264	61,6
1988	47.990	100,0	12.948	27,0	4.672	9,7	30.370	63,3
1989	51.725	100,0	13.223	25,6	4.907	9,5	33.595	64,9
1990	52.445	100,0	13.214	25,2	5.217	9,9	34.014	64,9
1991	54.164	100,0	13.917	25,7	5.396	10,0	34.851	64,3
1992	54.414	100,0	13.728	25,2	5.260	9,7	35.426	65,1
1993	55.796	100,0	14.148	25,4	5.887	10,6	35.761	64,1
1994	60.772	100,0	14.837	24,4	6.517	10,7	39.418	64,9
1995	68.893	100,0	15.671	22,7	6.495	9,4	46.727	67,8
1996	75.568	100,0	17.307	22,9	7.689	10,2	50.572	66,9
1997	77.566	100,0	16.743	21,6	7.184	9,3	53.639	69,2
1998	82.323	100,0	16.736	20,3	8.217	10,0	57.370	69,7
1999	87.021	100,0	17.015	19,6	8.328	9,6	61.678	70,9
2000	91.458	100,0	19.284	21,1	9.076	9,9	63.098	69,0
2001	95.732	100,0	20.865	21,8	9.317	9,7	65.550	68,5
2002	97.522	100,0	22.245	22,8	10.312	10,6	64.965	66,6
Variaciones en el período 1981-2002:								
	62.678	179,9	10.784	94,1	6.211	151,5	45.683	236,9

Fuente: ICFES, 2002

²⁸ Dedicación horaria: Tiempo que el docente consagra a la Institución

Al analizar los datos obtenidos de la anterior tabla, teniendo en cuenta el periodo anterior a la promulgación de la Ley 30 de 1992²⁹ y posterior a dicho año, sobre plazas docentes encontramos un aumento promedio para periodo general del 3,70% de plazas docentes entre el periodo de 1981-1992, y de un % anterior a la promulgación de la Ley y del 4,16% posterior a la norma, este incremento podría ser explicado por la Autonomía universitaria que flexibilizó la apertura de programas académicos por las diferentes instituciones de educación superior. Estos mismos incrementos analizados por el tipo de dedicación nos permite encontrar que en:

Tiempo completo: Aumento promedio para periodo general del 2,88% de plazas docentes entre el periodo de 1981-2002, y de un 1,80 % anterior a la promulgación de la Ley (1981-1992) y del 3,95% posterior a la norma

Medio tiempo: Aumento promedio para periodo general del 4,09 % de plazas docentes entre el periodo de 1981-2002, y de un 3,16% anterior a la promulgación de la Ley (1981-1992) y del 5,02% posterior a la norma

Cátedra: Aumento promedio para periodo general del 5,31% de plazas docentes entre el periodo de 1981-2002, y de un 5,38% anterior a la promulgación de la Ley (1981-1992) y del 5,23% posterior a la norma

De lo anterior, se puede concluir que hubo un aumento significativo posterior a la promulgación de la Ley 30 de 1992, acentuado en la vinculación de tiempo completo y medio tiempo, parte de esto podría ser explicado no solamente por la autonomía de creación de programas (aumento en cantidad de profesores), sino también por el costos, dado que antes de 1994 la nómina

²⁹ La Ley que realizó la reforma a la Educación Superior más importante de nuestra historia reciente.

del docente cátedra no obligaba el pago de aportes parafiscales, y a partir de un decreto de ese mismo año se establece por ley, no había una diferencia en costos que siguiera marcando la preferencia por vinculación contractual de cátedra.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional de la Tabla No.3, posterior al 2002 (fecha en la que asume las funciones que tenía el ICFES), encontramos una disminución general del 23,41% de profesores en total con respecto a lo encontrado en el 2002, es decir 22.834 profesores no fueron contratados para el año 2003. Esto podría explicarse por sanciones impuestas a algunas Instituciones de Educación Superior, que implicó el cierre temporal de programas académicos ofertados a nivel nacional, sumado al proceso de acreditación. Al tener estos datos discriminados por tipo de vinculación encontramos que para el periodo 2003-2005 (1S-primer semestre), se encuentra un incremento general del 6,47%, siendo los incrementos más altos aquellos que corresponden a dedicación de Medio y Tiempo Completo con el 7,35% y 8,44%, respectivamente.

Tabla No. 3: Dedicación docente periodo 2003-2005(1S)

	2003_1S	2003_2S	2004_1S	2004_2S	2005_1S
CATEDRA	47.782	48.881	55.273	52.398	52.078
MEDIO TIEMPO	8.173	8.827	9.803	9.747	9.025
TIEMPO COMPLETO	18.733	19.650	22.429	22.430	20.563
TOTAL	74.688	77.358	87.505	84.575	81.666

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

Por otra parte, si tenemos en cuenta la tabla No. 4 sobre la formación de los docentes encontramos que para 1994 el porcentaje total de docentes con

formación de postgrado (especialización, maestría y doctorado) era del 31,9%, mientras que para el 2002 era del 53,1%, lo cual implicó una cualificación del 21,2% equivalente a 17668 docentes. De la misma forma es interesante observar que los niveles de formación inferiores al profesional (incluido) ha tendido a disminuir significativamente con un promedio del 5,3% que equivaldría a 4.417 docentes menos con niveles de formación iguales o inferiores al nivel profesional. Lo cual es consistente con las políticas de cualificación docente o el proceso de profesionalización docente, establecido por la Ley 30 de 1992 (Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992)

Tabla No. 4: Estadísticas Docentes según Formación Académica periodo 1981-2002

PLAZAS DOCENTES
Según Título
1981-2002

Distribución % Vertical

AÑO	TOTAL GENERAL		TÉCNICO PROFESIONAL		TECNÓLOGO		LICENCIADO		PROFESIONAL		ESPECIALISTA		MAGISTER		DOCTOR	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1981	34.844	100,0	527	1,5	581	1,7	6.355	18,2	20.325	58,3	3.179	9,1	3.259	9,4	618	1,8
1982	38.464	100,0	769	2,0	687	1,8	6.752	17,6	19.362	50,3	5.281	13,7	4.691	12,2	922	2,4
1983	40.416	100,0	815	2,0	772	1,9	6.903	17,1	19.801	49,0	5.874	14,5	5.183	12,8	1.068	2,6
1984	41.636	100,0	892	2,1	857	2,1	7.273	17,5	20.523	49,3	5.615	13,5	5.376	12,9	1.100	2,6
1985	43.227	100,0	976	2,3	872	2,0	7.650	17,7	20.962	48,5	5.815	13,5	5.739	13,3	1.213	2,8
1986	43.469	100,0	955	2,2	984	2,3	7.156	16,5	21.323	49,1	5.931	13,6	5.896	13,6	1.224	2,8
1987	44.269	100,0	897	2,0	942	2,1	7.770	17,6	21.817	49,3	5.576	12,6	5.852	13,2	1.415	3,2
1988	47.990	100,0	1.009	2,1	1.046	2,2	8.305	17,3	23.631	49,2	6.057	12,6	6.541	13,6	1.401	2,9
1989	51.725	100,0	1.027	2,0	1.291	2,5	9.030	17,5	25.248	48,8	6.672	12,9	7.047	13,6	1.410	2,7
1990	52.445	100,0	1.207	2,3	1.230	2,3	8.369	16,0	26.809	51,1	6.836	13,0	6.728	12,8	1.266	2,4
1991	54.164	100,0	1.265	2,3	1.352	2,5	8.172	15,1	27.565	50,9	7.128	13,2	7.163	13,2	1.519	2,8
1992	54.414	100,0	4.312	7,9	1.460	2,7	7.550	13,9	25.653	47,1	7.557	13,9	6.659	12,2	1.223	2,2
1993	55.796	100,0	2.022	3,6	1.349	2,4	6.950	12,5	27.884	50,0	8.223	14,7	8.207	14,7	1.161	2,1
1994	60.772	100,0	1.390	2,3	1.309	2,2	7.425	12,2	31.400	51,7	9.835	16,2	8.033	13,2	1.380	2,3
1995	68.893	100,0	999	1,5	1.795	2,6	8.647	12,6	33.643	48,8	13.575	19,7	8.680	12,6	1.554	2,3
1996	75.568	100,0	1.287	1,7	1.686	2,2	8.997	11,9	35.916	47,5	15.960	21,1	9.995	13,2	1.727	2,3
1997	77.566	100,0	2.054	2,6	1.695	2,2	7.716	9,9	36.375	46,9	17.831	23,0	10.247	13,2	1.648	2,1
1998	82.323	100,0	1.196	1,5	1.466	1,8	6.422	7,8	40.849	49,6	21.453	26,1	9.716	11,8	1.221	1,5
1999	87.021	100,0	980	1,1	1.283	1,5	5.865	6,7	40.783	46,9	25.063	28,8	11.555	13,3	1.492	1,7
2000	91.458	100,0	1.553	1,7	912	1,0	6.525	7,1	37.740	41,3	28.237	30,9	14.449	15,8	2.042	2,2
2001	95.732	100,0	1.570	1,6	1.102	1,2	5.619	5,9	34.247	35,8	34.827	36,4	15.892	16,6	2.475	2,6
2002	97.522	100,0	1.023	1,0	1.182	1,2	4.822	4,9	35.514	36,4	35.171	36,1	17.378	17,8	2.432	2,5
Variaciones en el periodo 1981-2002:																
62.678	179,9	496	94,1	601	103,4	(1.533)	-24,1	15.189	74,7	31.992	1006,4	14.119	433,2	1.814	293,5	

Fuente: ICFES, 2002

Si retomamos esta información para el periodo 2002-2006, en la tabla No 5 encontramos que los datos no son consistentes con relación al boletín del ICFES, esto puede deberse a dificultades con los archivos de información,

razón por la cual las estadísticas de este periodo sólo estuvieron disponibles hasta el 2007, gracias a la implementación efectiva del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior (SNIES). No obstante, se analizan encontrando una variación negativa general del -12,52%, siendo significativamente alta la disminución de contratación de los niveles técnico, tecnólogo y universitario con una variación del -29,37% en promedio, mientras que para los niveles de Maestría y Especialización aumento en un 6,96% en promedio. Esto podría estar correlacionado con la búsqueda de profesionalización de docentes a través de diferentes reglamentaciones entre ellas el proceso de acreditación.

Tabla No. 5: Estadísticas de Nivel de Formación Docentes 2002-2006

	2002	2003	2004	2005	2006
Técnico Profesional	1.132	1.013	976	763	777
Tecnólogo	1.202	964	983	765	804
Doctor	2.445	2.770	2.871	2.787	2.422
Magíster	14.414	15.457	17.309	18.182	15.273
Universitario	36.729	36.855	36.638	32.157	28.050
Especialización	27.420	33.244	33.760	31.999	29.602
TOTAL	83.342	90.303	92.537	86.653	76.928

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

En general, las estadísticas oficiales sobre los docentes de Educación Superior en Colombia nos permiten establecer una influencia significativa de la normativa en el quehacer del docente, que van desde una mejora en cuanto a su remuneración y garantía de prestaciones sociales hasta la profesionalización de su perfil, pasando por una demanda cada vez más exigente en formación e inestable en vinculación laboral.

3.4. Funciones del docente universitario Colombia

Para establecer las funciones del docente universitario, se tendría que tener en cuenta la vinculación contractual que posee, por ejemplo, la vinculación de cátedra en la práctica implica que el docente, no este obligado a dedicar horas de investigación o en actividades de extensión de la facultad que sería obligatoria para una vinculación a medio o tiempo completo, sin embargo en términos generales salvo la dedicación extra mencionada, posee unas funciones establecidas contractualmente, así³⁰:

1. Realizar actividades de docencia, producción intelectual, consultoría e investigación, de acuerdo a las necesidades y determinaciones de la Institución de Educación Superior,
2. Acreditar su título universitario profesional otorgado por una institución legalmente reconocida en Colombia y/o el reconocimiento y legalización de un título otorgado en el extranjero,
3. Preparar debidamente sus clases,
4. Atender a los alumnos, preparar el material pedagógico para las clases,
5. Desarrollar el programa de la asignatura a su cargo en la sede asignada

³⁰ Tomado de contrato laboral para docente de la Universidad Agraria del 2005, archivo personal

6. Preparar el temario de los exámenes previos, finales, de habilitación, supletorios y vigilar dichos exámenes, entregar oportunamente las notas, cumplir con los programas de la asignatura a su cargo y las indicaciones del empleador o quien lo represente
7. Asistir a reuniones inherentes a su calidad de profesor

Adicionalmente, como cualquier trabajador vinculado a las empresas privadas están obligados al cumplimiento del Código laboral vigente, con ello se cuentan entre otras obligaciones: Ejecución de buena fe, prestación personal de la labor, confidencialidad, conservación y cuidado de material y equipo a su cargo, guardar un buen comportamiento. En caso de que su vinculación sea estatal, deberá también regirse por normativa nacional de empleados públicos, tales como: Estatuto anticorrupción, Código Único Disciplinario y demás normativa específica.

De esta forma las funciones del docente podrían clasificarse en cuatro categorías, tres tomadas de Aretio García: académica, orientadora e institucional y de nexo y una última, de sujeto en la sociedad del conocimiento³¹:

1. “Académica: Definida como la función que facilita el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación de una o unas asignaturas específicas y hace referencia al componente cognositivo.
2. Institucional y de nexo: La cual comprende el asistir a reuniones, entrega de notas, y demás tareas tendientes a dejar archivo físico del proceso enseñanza-aprendizaje, y permitir un enlace del estudiante con la institución y su engranaje.

³¹ Presentada en la Propuesta de este estudio por el autor

3. Orientadora: permitiendo que el proceso enseñanza aprendizaje y evaluación se de en un contexto de proximidad relacional, promoviendo el desarrollo afectivo del estudiante frente a los diferentes actores del escenario incluido el sí mismo”. (Pagano, C. 2007:5)
4. Sujeto en la Sociedad del Conocimiento: En esta categoría podrían ubicarse las funciones de investigación, formación docente y participación en actividades académicas que en general repercutirán en el desempeño de sus funciones y por ende, en el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Propuesta para este estudio).

Es de anotar que, el desempeño de estas funciones ha sido blanco de diferentes intentos de evaluación, tradicionalmente se han realizado evaluaciones a través de cuestionarios que no han logrado un impacto profundo en el mejoramiento progresivo de la labor docente, motivo por el cual este ha sido un tema abordado desde la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- quien realizó a finales del mes de mayo del 2000, en la Ciudad de México, el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, que reunió Funcionarios de nivel directivo, adscritos a las unidades de formación de profesores, con experiencia en el desarrollo de estrategias de evaluación del desempeño docente de los Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, quienes presentaron sus avances en el tema y respondieron tres preguntas formuladas con antelación: Qué, Para qué y Cómo se evalúan los docentes en los respectivos países de la región. De este encuentro se llegó al consenso sobre los siguientes aspectos a evaluar:

- “1. Aspectos técnico-pedagógicos de la actuación en el aula.
 - a) Preparación: calidad del plan de clases/ curso/ grado (logros de aprendizaje, contenidos y actividades, medios, métodos y formas de evaluación).
 - b) Realización o desarrollo de la clase o curso: conocimiento disciplinario, métodos y adecuación del currículo a las características de los alumnos, comunicación y relación con los alumnos (clima o ambiente de la clase)
2. Resultados de la actuación docente
 - a) Rendimiento de los alumnos
 - b) Retención y promoción escolar
 - c) Cambios actitudinales en los alumnos
 - d) Eficiencia de la actuación docente

3. Desarrollo profesional

- a) Formación previa
- b) Iniciativa para la superación de su nivel de conocimientos.
- c) Nivel de actualización en la especialidad y en el ámbito pedagógico.
- d) Participación en iniciativas de intercambio de experiencias y desarrollo profesional en el ámbito educativo
- e) Aplicación de los conocimientos adquiridos
- f) Desarrollo de experiencias de innovación y/o investigación pedagógica en el aula

4. Actitudes personales

- a) Actitud en el trabajo: cumplimiento de sus responsabilidades en el aula y en su institución (asistencia, puntualidad, cuidado y manejo de bienes a su cargo).
- b) Ejemplaridad del docente en sus formas de actuación y características personales
- c) Disposición para participar en actividades co-programáticas

5. Relaciones con la familia y la comunidad

- a) Comunicación con la familia del alumno, para el análisis de sus avances y dificultades en el aprendizaje
- b) Proyección de su acción educativa en la comunidad
- c) Participación en actividades comunitarias" (OEI, 2000)

Sin embargo, es precisamente este nivel de exigencia el que no es comparativo con los “beneficios” que el docente posee por el desempeño de su rol, por ello investigaciones como la de Mirta Graciela Gavilán en Argentina (Gavilán, M., 1999), arrojan por resultado una creciente desvalorización del rol docente, que se ve reflejada en una constante búsqueda de reconocimiento tal como se observa en las marchas realizadas a lo largo de la historia colombiana, para no ir muy lejos a lo largo del gobierno actual solicitando la no reducción de presupuesto para la Educación Superior, el establecimiento de una escala salarial de calidad (contraria a lo establecido en el Decreto 1279 del 2002), el no suprimir las vinculaciones de tiempo completo en favorecimiento de la vinculación de cátedra (Docentes Universidad Nacional, 2007), entre otras reivindicaciones como la realizada por Luis Fernando Wolff Isaza (Wolff, L., 2004) que nos recuerdan que “en todos lados se cuecen habas”, puesto que en artículos como el de Maritza Segura Bazán de Venezuela (Segura, M., 2004) y Eugenio Rodríguez Fuenzalida de Chile (Rodríguez, E., 1999) se aprecia una situación muy similar a la del país. En este sentido, Jorge Salgado Anon realiza un llamado a Humanizar la educación superior, reconociendo que:

“En ese contexto me parece muy conveniente dirigir en primer lugar nuestra mirada hacia los profesionales que ejercen esta tarea. Al respecto, existe amplio consenso en que el docente en este nivel, por lo general, es un experto en su disciplina en la cual muchas veces ha alcanzado los más altos niveles, sin embargo, la mayoría se caracteriza por: no tener una formación didáctica adecuada o sistemática, no poseer la virtud de reflexionar acerca de su propia práctica, no disponer ni generar estructuras de colaboración entre pares, no preocuparse muchas veces de las dimensiones éticas y morales de su desempeño docente, y no posibilitar el desarrollo de estrategias docentes que democratizen más las aulas en que se relacionan con sus alumnos.” (Salgado, J. 2003)

Es así como la función docente, deja entrever un panorama de encuentros y desencuentros que se tejen desde diferentes perspectivas, encontrando entre todos y todas un espacio común: La docencia, si bien las normativas más recientes (Ley 30 de 1992, Decreto 1279 de 2002) hacen un especial énfasis en el rol del docente investigador por encima del docente profesor, éste último no deja de tener una gran incidencia en el desarrollo de las generaciones presentes y futuras, pues podrían existir instituciones de educación superior sin docentes investigadores, pero no podrían existir sin docentes profesores, así como los docentes profesores no tendrían sentido sin estudiantes, y es precisamente esta relación de constante reciprocidad la que conduce al siguiente capítulo: El liderazgo.

4. CAPÍTULO: EL LIDERAZGO

El liderazgo tiene diversas definiciones como perspectivas sin embargo independiente del enfoque bajo el cual se aborde es un tema que no se escapa del contexto educativo dado que el liderazgo no deja de ser una capacidad necesaria para el docente-tutor, que si bien se ejerce de forma diferente en cada una de las situaciones de acuerdo a unas características específicas, es de vital importancia en su quehacer. En este sentido, este capítulo brinda un contexto general al liderazgo, para luego adentrarse en la Teoría de Liderazgo Transformacional (base del apartado C, del Instrumento base de investigación, Anexo No. 9), y las diferentes investigaciones que se han realizado desde este abordaje teórico.

4.1. El Liderazgo

A lo largo de los diferentes estudios, algunos desde la psicología han ido tejiendo diferentes conceptos y teorías con relación al liderazgo que van desde el identificar el liderazgo como una habilidad innata o adquirida, hasta los enfoques ecologistas o sistémicos que lo ubican más como una conducta mediada por el contexto próximo donde tiene lugar el desarrollo de la habilidad. No obstante, ningún abordaje actual pone en duda la relación entre el liderazgo, el desarrollo de la tarea y su ambiente, de hecho los primeros estudios sobre liderazgo se desarrollan desde la psicología organizacional

preocupada por el concepto de productividad, y posteriormente se extienden al ambiente escolar bajo el concepto de calidad.

El concepto de liderazgo va a depender de la teoría desde la cual se aborde, por tanto los conceptos son variados, a continuación se enumeran algunos que dan muestra de la afirmación:

“... el liderazgo se define como la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de las metas del grupo, destacando cuatro capacidades: 1) Capacidad para usar el poder, 2) Capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones, 3) Capacidad para inspirar y 4) Capacidad para actuar en forma tal que se propicie un ambiente de respuesta a las motivaciones y fomento de éstas” (Torres, M., 2001: 19).

“...el liderazgo es una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de tres variables: • El líder o líderes del grupo con sus características., • El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder y, • La situación o contexto (Lorenz, E., 2001: 313)

“...el liderazgo transformacional como “el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. (Bass, B., 1988: 270)

“... proceso por el cual quienes lo llevan a cabo aseguran que una organización tenga una dirección clara y sensata, creando una visión de futuro y estrategias para realizar esa visión; y en este proceso motivan a los demás para lograr esta visión superando dificultades y adaptándose a los cambios. (Kotter, J., 2002: 97)

“El liderazgo es influencia en el comportamiento de personas, o grupos, para alcanzar objetivos. Aquellos jefes ubicados en la jerarquía del mando organizacional, tienen capacidad efectiva para intervenir en la conducta de sus subordinados, en cuanto pueden ordenar acciones en función del logro de los objetivos. En consecuencia, en un sentido estrecho y formal, se sigue que los administradores se ajustan a la idea de liderazgo. Sin embargo, la idea es incompleta y engañosa; porque son los seguidores y

subordinados, los que determinan efectivamente si alguien es líder o no; lo cual es esencial para la comprensión del liderazgo. En razón de lo anterior, afirmar que los administradores son líderes por derecho de posición organizacional o de autoridad; sólo es verdad, si los subordinados reconocen al administrador como líder y cooperan con él; en caso contrario, la afirmación es incorrecta." (Lynch, G., 1993: 161)

"los líderes transformacionales alientan la aceptación de metas de grupo; transmiten expectativas de alto rendimiento; crean entusiasmo intelectual; y ofrecen modelos apropiados a través de su propio comportamiento". (Leithwood, K., 1993: 27)

"El liderazgo debe conceptualizarse en términos de relaciones de poder se parece más a una relación que a un recurso, entonces: el concepto de liderazgo debe centrarse en las dimensiones de poder que determinan el proceso de construcción y dan paso a la mediación de las personas en la organización....por tanto el fenómeno del liderazgo es visto como una construcción social de la realidad que exige una interacción constante, es un fenómeno interactivo y por naturaleza dialéctico, implica tensiones y contradicciones que persiguen la continua transformación de las relaciones: todo ello visto desde una perspectiva procesual" (Medina, A., 1997: 131)

Finalmente otros autores en diferentes tiempos han coincidido en definiciones como: "El liderazgo es el proceso por el cual una persona tiene la capacidad para influir y motivar a sus seguidores de modo que contribuyan al logro de los objetivos establecidos y al éxito del proyecto organizacional". (House, Javidan, Hanges & Dorfman, 2002: 4; Yukl & Van Fleet, 1992: 152).

Todos estos conceptos mencionados parten de abordajes teóricos en ocasiones comunes pero con énfasis en diferentes aspectos del mismo abordaje, para contextualizarlos en el siguiente apartado se observarán algunos abordajes que permiten dimensionar los conceptos.

4.1.1. Breve reseña de los abordajes teóricos acerca del Liderazgo

Como cada una de las anteriores definiciones posee una teoría de apoyo, a continuación se hace una breve mención de las diferentes teorías con la intención de dimensionar y contextualizar los diferentes enfoques existentes en torno al Liderazgo desde una mirada interpretativa.

Se inicia con la teoría de los rasgos, algunos autores representativos son: Stodgill (1974), Ghiselli (1963), Davis (1984), quienes parten del supuesto que los líderes no nacen, se hacen. Para ello estudiaron bibliografías de grandes personajes de la historia a fin de poder descubrir conjuntos de rasgos que diferenciaran a los líderes de los no líderes “a priori”. En general no se descubrieron estos conjuntos de rasgos que son propios de los líderes, viéndose que, aún teniendo atributos comunes, éstos no se daban a nivel significativo y, por tanto, no diferenciaban a los líderes de los que no lo eran.

Como resultado del fracaso en los estudios sobre una personalidad propia de liderazgo, se intentó investigar si existía una forma particular de comportarse de los líderes de ahí surgen las teorías conductuales alrededor del Liderazgo. Mas tarde aparece el enfoque situacional que estudia en forma prioritaria la relación entre el grupo y el líder, según esta teoría los seguidores de un determinado líder, realizan este seguimiento con base a la percepción de los miembros de que, dicho líder, puede satisfacer sus propias necesidades.

Tiempo después aparece el enfoque contingente, que combina los rasgos personales y factores de situación como determinantes de liderazgo, es así como Crosby sugiere que: “los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas”. (Crosby, 1996: 9), fruto de la pobreza de investigaciones en este factor encontramos afirmaciones como la de Walker y Dimmock, quienes mencionan que: “realmente existe una

laguna en la investigación acerca de la influencia que la sociedad o el contexto sociocultural tiene en el papel del líder y en la conducta organizacional” (Walker, A., y Dimmock, C., 2002: 167). En este sentido y específicamente en cuanto al liderazgo escolar Bastarrachea realizó una investigación sobre como el contexto sociocultural influencia la conducta del líder escolar. (Bastarrachea, W., 2006). Un enfoque posterior a este fue el transaccional que hace énfasis en las relaciones entre el grupo y el líder, Burns (1978) hace una distinción clara entre el Liderazgo transaccional y transformacional que es donde se ubica este estudio³², bajo esta perspectiva el liderazgo transaccional implica básicamente un intercambio entre el líder y su grupo, sin embargo el liderazgo abarca algo más que un intercambio, ante lo cual Hopkins (1996) hablaba sobre la transición entre uno y otro tipo de liderazgo³³, es decir el paso entre un liderazgo transaccional y un liderazgo transformacional.

En la actualidad, estudios que se realizan desde la administración han realizado una distinción adicional que se refiere más que a una explicación sobre el liderazgo, a una distinción con otros conceptos como dirección y

³² “El líder de transformación responde a las necesidades de los miembros pero busca su implicación, con lo que se establece una relación de estímulo recíproco que transforma al líder en agente moral preocupado por valores como la libertad, la justicia o la equidad. Estos líderes educativos transformadores transmiten su visión de la escuela y logran el compromiso de los otros miembros y de la comunidad para su realización. En el caso del líder transaccional se establece un cambio de una cosa por otra, el líder político ofrece algo para que le voten, un director puede ofrecer trabajo agradable a cambio de la dirección” (Burns, J., 1978: 37)

³³ “Ocurre que estamos siendo espectadores y/o actores, a lo menos conceptualmente, de una transición entre una línea de liderazgo más tradicional, denominada transaccionales, que mantiene líneas de jerarquía y control (al modo burocrático) a un enfoque de liderazgo más transformacional que distribuye y delega” (Hopkins, D., 1996: 386)

gestión³⁴, al respecto en lo que atañe a la administración educativa o gestión de centros también existen opiniones acerca de los factores que intervienen dentro de dichos procesos³⁵, y otros que después de un profundo análisis concluyen características acordes al Liderazgo transformacional como lo muestra el estudio de Waters, Marzano y McNulty:

“El estudio de Waters, Marzano y McNulty, es un metaestudio que implicó el seguimiento por 30 años de 70 estudios que implicaron a 2.894 colegios aproximadamente, 1.100.000 estudiantes y a 14.000 profesores. El estudio constató que no hay verdades o patrones definitivos de acción. Muy por el contrario, el concepto de un balance adecuado o equilibrio entre conocimiento y habilidades es el que debe primar. La dirección eficaz significa más que simplemente saber qué hacer, es también reconocer cuándo es más adecuado y por qué es necesario hacerlo. Los líderes promueven la velocidad y profundidad del cambio y al mismo tiempo conservan aquellos aspectos más significativos de la cultura, valores y normas que son dignos de preservar. Saben qué políticas, prácticas, recursos e incentivos se han de establecer y cómo ordenarlos de acuerdo a las prioridades de organización. Finalmente, el estudio refleja que los líderes entienden y valoran a los profesionales de la organización, los conocen y crean los ambientes propicios para los aprendizajes, promueven la participación y proporcionan el conocimiento, las habilidades y los recursos que se requieren”. (Waters, T. Marzano, K. y McNulty, C., 2003)

³⁴ “Haremos una distinción inicial entre gestión y liderazgo. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo lo hace de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico” (KOTTER, J., 2002: 96)

³⁵ Primero, porque el desarrollo del liderazgo institucional depende de la comprensión de las características particulares de las “organizaciones educativas” y de su interrelación con el entorno, y segundo, por la significativa presencia del actor docente que requiere de orientaciones estratégicas y liderazgo, al igual que toda la comunidad miembro de una organización. (Uribe, M., 2006: 108)

Sin embargo independiente del abordaje teórico que permita comprender el liderazgo a todos subyace una interacción social o relación interpersonal que lo contextualiza, por ende el siguiente apartado amplía este punto.

4.1.2. El liderazgo y la interacción (relación interpersonal)

La interacción social o relación interpersonal implica la existencia de múltiples factores que la afectan y a su vez afecta basados en la teoría de comunicación que lo explica como sistemas de comunicación que responden a axiomas³⁶específicos, el liderazgo se enmarca en un sistema comunicativo afectado por los roles que desempeñamos dentro de un contexto determinado. Para el caso de la investigación el contexto es el de la Educación Superior a distancia en Colombia dentro de los roles de estudiante y docente-tutor.

Realmente los estudios sobre la interacción social entre profesores y alumnos en la investigación psicopedagógica inicia con los estudios de Kurt Lewin y Anderson sobre la correlación entre la relación docente-jefe, docente-estudiante, estos fueron retomados por Katz y otros en 1950, Fleishman en 1953, Herzberg y otros, Fleishman y Harris en 1962, y Fleishman en 1967

³⁶ Los axiomas de la comunicación desde la teoría de Watzlawick son cinco: 1) Imposibilidad de comunicar, 2) toda comunicación posee un nivel de contenido y un nivel de relación, 3) la naturaleza de una relación depende de la forma de puntuar o pautar las secuencias de comunicación que cada participante establece, 4) en toda comunicación existe un nivel analógico y uno digital, 5) todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o la diferencia. Para ampliar información se puede consultar: Watzlawick, P., Beavin J., y Jackson, D. (1993): Teoría de la comunicación humana. Editorial Herder: Barcelona.

contribuyeron al estudio del: “clima laboral y por ende al desplazamiento del foco de atención” (Nickel, H., 1981:13), no solamente al observarla en función del desempeño, sino también a observar la interacción en “términos operacionales en donde en investigación empírica el alumno representaría la variable independiente, es decir que el docente modifica en función de sus alumnos la suya” (Nickel, H., 1981:14) en este sentido algunos investigadores consideran que “el investigador se limita a la manipulación o estudio de los antecedentes y consecuencias....pero nunca se detiene a mirar en el aula para ver como el maestro realmente enseña o el alumno realmente aprende” (Medly, D. y Mitzel, H., 1963:247) .

Estudios posteriores abordaron el tema desde el “como” tal como se puede inferir a partir de las siguientes afirmaciones: “No cabe duda de que los profesores influyen en los alumnos y no viceversa” (Musgrave, P., 1972: 328), al respecto de esto Marcel Postic menciona: “la relación del maestro y los alumnos está afectada por la presencia activa del grupo de iguales tanto por el tipo de intervención del enseñante como por las expectativas, los juicios que provienen del enseñante y también del grupo de iguales” (Postic, M., 2000: 90).

Visto de esta forma el estudio de lo que acontece dentro del aula y la relación docente-estudiante posee múltiples caminos uno de ellos es el de observar la relación docente-estudiante desde la perspectiva del liderazgo como lo hace esta investigación pues tal como lo expresa Michael Fullan: “En un mundo no lineal y dinámico, todo existe sólo en relación con todo lo demás, y las interacciones entre los agentes del sistema conducen a resultados complejos e imprevisibles. En este mundo, las interacciones o relaciones entre sus agentes son el principio organizativo” (Fullan, M., 2002: 66) Es así como el liderazgo más que un factor medible, observable y cuantificable en la conducta humana se constituye en un proceso de interacción.

Al abordar el liderazgo como un proceso los enfoques teóricos mencionan dos orientaciones, una hacia la tarea y otra hacia las relaciones, si bien la mayoría de estudios acerca del liderazgo lo abordan desde la orientación hacia la tarea bajo los principios de eficacia, eficiencia y efectividad muy ligados a los procesos de gestión de la calidad³⁷.

La otra orientación hacia la relación que subyace a la ejecución de la tarea también es un camino “menos transitado” sin embargo vigente tal como lo muestra la siguiente afirmación: “la dificultad de gestionar la escuela contemporánea no se encuentra en la restructuración de la misma, sino en la pedagogía de las relaciones precediendo una “economía relacional” por ello la teoría pedagógica debería basarse en las relaciones” (Sidorkin, A., 2007: 34). Bajo esta perspectiva en su esencia el liderazgo se basa en una interacción humana, una relación interpersonal y por tanto influida por procesos individuales de las situaciones como la percepción.

³⁷ Algunos de ellos son: estudio diferencial de la percepción de eficacia docente de M^a del Rosario Carreras de Alba, Rocío Guil Bozal & José Miguel Mestre Navas, Universidad de Cádiz (Carreras, R., Guil, R., Mestre, J., 1999), estudio sobre las percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula por Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M., 2003), Estudio de percepciones acerca de la vigencia y pertinencia de un modelo de educación alternativo (sistema modular). estudio exploratorio elaborado por Magdalena Fresán Orozco y Cristina Fresán del Departamento de Sistemas Biológicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (Fresan, M. y Fresan, C., 1999), estudio sobre la percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara (López de la Madrid, M.C., Espinoza, A. y Flores, K., 2006)

En este sentido el proceso de percepción³⁸ permite a los seres humanos relacionarse con su contexto incorporando material de forma consciente e inconsciente a sus procesos mentales que le permiten adaptarse a los sistemas internos y externos. Dicho de otra forma la percepción es un proceso mental que permite discriminar, para atender y dar respuesta a todo lo que “estimula” a cada persona, eso le permite establecer contacto e interactuar consigo mismo y con el medio, por lo tanto en una interacción la percepción del otro como líder va a marcar la forma en cómo el individuo responde en una relación y contexto determinado, y por ende sus desempeños contextuales.

Si bien en las investigaciones encontradas no se halló alguna referencia al estudio de la percepción del docente en la Educación a Distancia en el nivel universitario, si se encuentran estudios sobre la percepción del docente en la educación presencial como el realizado por Sandra Cecilia Zepeda Aguirre de la Fundación Emmanuel en Chile, que estudio los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes encontrando que las evidencias respaldan la importancia de conocer cómo es percibido por los estudiantes el

³⁸ Para ser más precisos el proceso de percepción visto como parte de un sistema de retención es: “El primer paso en el sistema de memoria, que nos permite detectar los estímulos perceptivos que nos llegan al dirigir la atención hacia ellos” (Roger, H., Bruning, G., Y Schraw, R., 2002). Algunos teóricos destacados en el tema de percepción son: Herman von Helmholtz quien realizó experimentos sobre la percepción del sonido y la imagen, entre otros. Gustav Theodor Fechner quien establece una ecuación sobre la relación entre el estímulo físico y la sensación. Ernst Heinrich Weber inicia la psicofísica. Wilhelm Wundt realizó múltiples experimentos en el primer laboratorio de psicología experimental que fundó. Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler construyeron la teoría de la Gestalt. Otros teóricos más recientes desde las corrientes cognitivas que estudian el procesamiento de la información son Irving Rock, David Marr y James J. Gibson.

ambiente emocional del aula, y específicamente cómo perciben la relación Profesor-Alumno. Para ello el estudio se centró en las percepciones de los estudiantes acerca de la relación Profesor-Alumno, focalizándose en estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad escolar y en describir las relaciones existentes entre las percepciones y variables personales, familiares y escolares de los estudiantes (Zepeda, S., 2007).

Otros estudios relacionados con el objeto de estudio son aquellos que se enfocan en la relación estudiante-docente, que aunque no tienen en cuenta de forma explícita el proceso de percepción si abordan la relación estudiante-docente por eso se dedicará un apartado a esos estudios.

4.1.2.1. Investigaciones sobre la relación docente-estudiante en la educación a distancia

Las investigaciones alrededor de la relación del docente y el estudiante en la Educación Superior son pocas, durante la investigación sólo se hallaron tres que, aunque no la abordan directamente, la referencian. Son las siguientes:

- a) Calidad de la función docente en el sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la Universidad Católica de Salta

Su objetivo fue analizar la incidencia de conductas (comportamientos) y opiniones (actitudes) de la calidad de la función docente -a través de su práctica pedagógica- en el SEAD de la UCASAL, con el propósito recoger información significativa que permita fundamentar los procesos de toma de decisiones y procurar el perfeccionamiento continuo. Para lo cual se presentó un modelo de evaluación de la función docente que considera los procesos de: Planeación/Programación, Desarrollo y seguimiento de la acción formativa (Interacción) y Evaluación, desde dos perspectivas: del docente y de los alumnos hacia los docentes. Algunos de los criterios evaluados: Competencia,

Capacidad, Método, Motivación, Congruencia; Evaluación, Actitud, Responsabilidad.

A partir de la investigación concluyeron que existe un bajo nivel del cumplimiento de la función docente que da cuenta de la calidad de la misma (elevado índice de deserción), y por ello se realizaron propuestas de mejoras que ayudaron a la organización, a tomar conciencia y diseñar acciones remediales superadoras en el SEAD. (González de Cruz, 2008)

b) La Educación Superior de adultos a distancia en Andalucía. La función tutorial.

El objetivo de la tesis fue realizar un análisis de la metodología que utiliza el tutor en los centros asociados, para lo cual se elaboró un marco teórico en el que se estudió el modo característico de enfrentarse el adulto al aprendizaje y las características específicas de la enseñanza a distancia. Precisamente del análisis de las funciones del centro asociado en relación con la tutoría se confeccionaron dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los tutores, para a partir de ellos analizar si existía en la metodología utilizada por el tutor en la enseñanza a distancia en Andalucía una consideración especial al modo de proceder del adulto en el aprendizaje.

Establecieron como hipótesis directiva que "una metodología que tenía en cuenta el modo de proceder del adulto en el aprendizaje tenía una repercusión en el rendimiento de los alumnos". Dado que esa influencia no se manifestó de forma tan rotunda, se concluyó que aunque era evidente su repercusión, no se deben olvidar dos factores que también influyen en el rendimiento: las características personales del propio alumno y el profesor de la sede central, de ahí la necesidad de fomentar una relación más estrecha entre el profesor de

la sede central que programa y evalúa con el profesor tutor, en contacto directo con el proceso de aprendizaje del alumno, integrándole al tutor en el departamento desde su propia formación hecho tan importante por las repercusiones posteriores. (Monreal, C., 1995)

c) Formación del Tutor: para la Educación a Distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en la universidad colombiana 1974-2002

Su objetivo fue estudiar y analizar comparativamente los modelos pedagógicos que han orientado la formación del tutor en la Educación a Distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje de las universidades Javeriana y Antioquia durante el período 1974 y 2002 con el propósito de prospectar su formación en una era caracterizada por las redes digitales, respondiendo a la pregunta: ¿Qué modelos pedagógicos han orientado la formación del tutor para la Educación a Distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en las universidades Javeriana y de Antioquía durante el período 1974-2002?.

Para resolverla se eligió el método de historia social comparativa, a partir del cual se concluyó que el tema de la formación del tutor en la universidad colombiana, no se ha trabajado a profundidad, es un tema inexplorado, no existen estudios históricos y comparativos al respecto, los proyectos e iniciativas para la formación de este sujeto son recientes y responden más a políticas institucionales que a propósitos gubernamentales.

Por otra parte, la literatura se ha centrado en demostrar la necesidad de la educación que tiene la población colombiana, los ideales de flexibilidad, cobertura, autonomía, e incorporación de ambientes virtuales de aprendizaje, descuidando la formación del tutor como el sujeto que piensa las estrategias de

aprendizaje, la metodología, los contenidos, la evaluación y los procesos de motivación y acercamiento al estudiante. (González, E., 2006)

Aunque cada investigación posee objetos de estudio diferentes que abordan desde diferentes concepciones y métodos de investigación, todas concluyen que la relación estudiante-docente debe ser tenida en cuenta dentro de los procesos de investigación en la educación a distancia. No obstante, la relación docente-tutor también como lo mencionamos antes posee diferentes formas de abordar y de referenciarla, para la investigación sólo se tuvo en cuenta el liderazgo y este delimitado desde el liderazgo transformacional, que se aborda a continuación.

4.2. El Liderazgo Transformacional

En un contexto globalizado en donde el cambio es parte de la cotidianeidad, los esquemas rígidos tradicionales dentro de las instituciones impiden la adaptación a las nuevas realidades. Realidades e instituciones que requieren transformaciones y por ende líderes que puedan orientarlas, la educación superior y en ese sentido la universidad no es ajena a esa necesidad requiriendo de sus docentes independiente de la función que desempeñen, un papel transformador que le permita estar a la vanguardia de los contextos actuales.

De esta forma durante la elección de un marco teórico para estudiar el liderazgo del docente en la Educación Superior, se halló la teoría del liderazgo transformacional como un abordaje explicativo propicio que permite observar bajo variables específicas la interacción docente-estudiante. De la misma forma esta teoría reivindica bajo el concepto del autor, el papel participativo del seguidor dentro de la interacción que permite a la teoría del Liderazgo transformacional referenciar el instrumento elaborado y conocer algunas de las

investigaciones realizadas tanto en organizaciones educativas como fuera de ellas, tal como se aborda a continuación.

4.2.1. Teoría del liderazgo transformacional

Como se mencionó en líneas anteriores, la teoría previa al liderazgo transformacional es la teoría transaccional. Dos autores que posibilitaron el “tránsito” entre la teoría transaccional y la transformacional han sido House (1977) y Burns (1978). House propuso el término “Líder Carismático”, considerando que este tipo de líder difiere de otros en “que el seguidor confíe en la rectitud de las creencias del líder, la similitud de las creencias de los seguidores con las del líder, la aceptación incuestionable del líder, el afecto al líder la obediencia voluntaria al líder, la identificación y la emulación del líder, la implicación emocional del seguidor en la misión, los objetivos elevados del seguidor, el sentimiento por parte de los seguidores de que serán capaces de realizar, o contribuir a la realización de la misión” (House, 1977: 65)

Así, House introdujo una variable de influencia recíproca entre el líder y su grupo, en donde el concepto de carisma debería ser tenido en cuenta dentro de las organizaciones modernas. Algunas investigaciones posteriores fueron las de Manz y Sims (1991), House, Spangler y Woycke (1991), Gardner y Avolio (1998), quienes profundizaron el concepto de líder carismático llegando incluso a considerar a los líderes carismáticos como “héroes”. Un estudio que destacó algunas dificultades con este tipo de liderazgo fue el de Hogan, Raskin y Fazzini (1990), que preveían del lado “oscuro” del líder carismático, lo que en términos de Museer (1987) podría considerarse como líder carismático negativo (Muchinsky, 2001: 163)

A partir de la teoría de House y Burns, en la década de los ochenta, Bass parte del concepto de Burns sobre líder transaccional y líder transformacional desarrollando dos cuestionarios, uno para cada tipo de liderazgo. El cuestionario de Liderazgo transaccional posee dos escalas (Recompensa Contingente y la Dirección en la Excepción), mientras que el cuestionario de Liderazgo Transformacional posee cuatro escalas (Carisma o influencia idealizada, Motivación inspiracional, Estimulación Intelectual y Consideración Individualizada). (Bass, 1985: 379-381). Para 1988 Bass realiza una investigación en el campo educativo con el propósito de mejorar la eficacia en los centros docentes, su estrategia se basa en tres premisas:

1. En primer lugar existe en la bibliografía pedagógica muchos ejemplos positivos de escuelas que han logrado permanecer y obtener niveles elevados de calidad en enseñanza
2. En segundo lugar, gran parte de los éxitos de los que dan cuenta en esos escritos contribuyen a un liderazgo eficaz.
3. En tercer lugar, se puede mejorar las expectativas del personal administrativo, profesores y alumnos adoptando un nuevo enfoque del liderazgo del director, esto es un liderazgo transformacional (Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E., 1993: 23)

Con el ánimo de concreta acerca de las dos teorías de Liderazgo se tuvo en cuenta el siguiente cuadro:

Cuadro No. 1: Liderazgo Transaccional y Transformacional

Liderazgo Transaccional	Refuerzos contingentes	Refuerza y recompensa a los seguidores tras la consecución de los objetivos previstos
	Dirección excepción por	Interviene principalmente cuando la actividad relacionada con la tarea no sigue el plan previsto Dirección por excepción pasiva: espera que se produzcan desviaciones o errores tras los cuales aplica la acción correctora. Dirección por excepción activa: vigila las desviaciones respecto a los estándares y aplica las sanciones si son necesarias
Liderazgo Transformacional	Carisma influencia idealizada o	El líder desarrolla una visión, promueve orgullo, respeto y confianza. Es un modelo de comportamiento para sus seguidores
	Motivación inspiracional,	Motiva creando elevadas expectativas, modelando conductas apropiadas y usando símbolos para orientar y guiar los esfuerzos de los seguidores. Despliega entusiasmo y optimismo y fomenta el espíritu de equipo
	Estimulación Intelectual	Desafía constantemente a los seguidores con nuevas ideas y enfoques, y les estimula para que ellos también sean innovadores y creativos.
	Consideración Individualizada	Presta atención personal, respeta a los colaboradores y les otorga responsabilidades. Crea un entorno de aprendizaje y de desarrollo del potencial de sus seguidores

Fuente: Introducción a la psicología del Trabajo. (Alcover, C. 2004: 179)

Cada uno de los factores de liderazgo transformacional ha sido adaptado por los autores en sus procesos de investigación, algunos de ellos coinciden y otros dan por tácitas sus acepciones, para la investigación se retoman las siguientes definiciones:

Estimulación Intelectual: Desafía constantemente a los seguidores con nuevas ideas y enfoques, y les estimula para que ellos también sean innovadores y creativos (Alcover, C. 2004: 179)

Inspiración: Motiva creando elevadas expectativas, modelando conductas apropiadas y usando símbolos para orientar y guiar los esfuerzos de los seguidores. Despliega entusiasmo y optimismo y fomenta el espíritu de equipo (Alcover, C. 2004: 179)

Actuación del Docente: Adaptarse a los cambios, tener en cuenta los riesgos, disponer de habilidades para la comunicación, ser eficaz en la toma y puesta en práctica de las decisiones, dominar el estrés del propio cargo, podrían ser aquellas conductas que determinarían las características de este factor (Bernal, y otros, 1997: 45)

Carisma: El líder desarrolla una visión, promueve orgullo, respeto y confianza. Es un modelo de comportamiento para sus seguidores (Alcover, C. 2004: 179)

Tolerancia Psicológica: Tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser tolerante, en fin, disponer de un sentido del humor que permita al directivo crear atmósferas adecuadas para tratar los innumerables problemas y conflictos que deben surgir en cualquier centro, serían las conductas que caracterizarían a este factor (Bernal, y otros, 1997: 45)

Consideración Individual: Presta atención personal, respeta a los colaboradores y les otorga responsabilidades. Crea un entorno de aprendizaje y de desarrollo del potencial de sus seguidores (Alcover, C. 2004: 179)

Participación: Se trata de desarrollar una capacidad para construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación, crear condiciones para que los profesores (estudiantes) colaboren con el directivo (docente-tutor) en la definición de los grandes objetivos del centro (Curso), facilitar un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. (Bernal, y otros, 1997: 45)

Cada uno de estos factores se han operacionalizado en escalas que permiten medirlos, observarlos y cuantificarlos en referencia a diferentes variables desde diferentes perspectivas tal como se observa en los siguientes abordados que referencian investigaciones al respecto.

4.2.1.1 Investigaciones sobre liderazgo transformacional

A partir de las escalas elaboradas se han realizado diferentes estudios que han mostrado uniformemente que los subordinados que valoran alto a los superiores en las escalas de líder transformacional les valoran alto también en eficacia, mientras que aquellos a los que se les valora alto en las escalas transaccionales se les considera menos eficaces. Esos hallazgos se han obtenido en Estados Unidos (Bass, 1985; Avolio y Bass, 1988), India (Pereira, 1986) y Nueva Zelanda (Singer, 1985; Singer y Singer, 1986) Singer y otros en 1987 han demostrado también que cuando a los directivos de Nueva Zelanda se les considera de transformación, los subordinados del nivel inferior siguiente son considerados también de transformación por sus subordinados. Más aún, Avolio, B., Walkman, D., y Einstein, G (1988) han demostrado que los subordinados que reciben evaluaciones positivas de su desempeño tienen a ser aquellos quienes valoran alto a sus superiores en el liderazgo de transformación.

Otras investigaciones recientes son las realizadas como parte de procesos educativos de doctorado que continúan el estudio del liderazgo siguiendo objetivos como: estudiar la integridad en el liderazgo organizacional, analizar la forma en qué la integridad se relaciona con el estilo de liderar y estudiar cómo el Modelo de Liderazgo Transformacional de Bernard M. Bass cumple con los elementos esenciales del liderazgo y analizamos la integridad en cada uno de los estilos del modelo (Arredondo, F., 2007) ó avanzar en la comprensión de los procesos a través de los cuales los líderes transformaciones ejercen su influencia en el desempeño y en las actitudes de sus seguidores a través de dos variables mediadoras: el *empowerment* psicológico o sentido de poder por parte de los seguidores, abordado desde un punto de vista motivacional y la cultura percibida en los equipos de trabajo, o

más concretamente la percepción de ciertas normas culturales de orientación al logro y a la autorrealización (Villegas, M. 2007).

Así mismo, se hallan estudios desde la perspectiva de género que cuentan dentro de sus objetivos los siguientes: "Analizar la existencia de perfiles directivos diferenciados entre hombres y mujeres para favorecer el acceso de las mujeres a puestos directivos por la adecuación del estilo femenino a las demandas organizaciones actuales y dentro de sus objetivos específicos analizar las diferencias de género en los estilos de liderazgo a partir de la autopercepción que directivos y directivas tienen sobre su estilo de liderazgo, tomando como referente el modelo de liderazgo transformacional (Ramos, L., 2003).

De otra parte sobre los estudios acerca del liderazgo en el ámbito educativo se resaltan tanto en el estudio denominado de los cinco factores (Edmonds, 1979), como también en el de los doce de Mortimore y colaboradores (Creemers, 1997) en donde aparece como factor relevante el liderazgo instructivo o pedagógico del director. También los modelos iniciales integrados de eficacia escolar de Scheerens (1990) que vuelven a remarcar esta función o proceso de gestión escolar como factor relevante para la eficacia e incremento de la calidad educativa entre las variables de funcionamiento del centro, la siguiente tabla resume los movimientos de Liderazgo en Educación según Antonio Medina (1997).

Tabla No. 6: Liderazgo en educación

MOVIMIENTO	LEMA	META	LIDERAZGO
Escuelas eficaces 1975-1985	Hacer más de lo mismo	Conseguir mejores resultados en lo que se hacer	Instructivo, fuerte, capaz de articular visión conjunta
Mejora en la escuela 1980-1990	Hacer lo mismo pero de modo conjunto mejor	Mejora a nivel organizativo del centro en su totalidad	Líder como dinamizador y promotor del cambio organizativo
Reestructuración escolar 1987-hoy	Crear roles y estructuras que promuevan lo que deseamos	Rediseñar los centros escolares de modo que hagan posible la mejora	Liderazgo transformacional, moral y cultural

Fuente: Antonio Medina Rivilla, 1997

Es importante tener en cuenta que posterior al año de publicación 1997 han surgido en Colombia movimientos como los de acreditación y estandarización, que buscan garantizar la calidad de forma mantenida en el tiempo con el ánimo de obtener una certificación que les permite tener valor competitivo en su contexto. Algunos de los enfoques de liderazgo posteriores es el Liderazgo visionario que: “define la visión como elemento fundamental en el ejercicio del liderazgo organizacional” (Nanus, B., 1994)

Aún así el liderazgo transformacional continúa en el interés de los procesos investigativos tales como: El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física en las universidades del estado de Paraná-Brasil; punto de vista del profesorado realizado por Severo André Leonardo, que intento comprender el papel del liderazgo y su influencia en el grupo de trabajo, analizando algunas variables organizativas educativas y psicosociales en los cursos de graduación en educación física en las universidades del Estado de Paraná-Brasil. (Severo, A., 1999).

El estudio realizado por Ma. Del Socorro Bennetts titulado El liderazgo transformacional y la autoridad en la gestión de programas académicos

universitarios en México: Un estudio diagnóstico para la mejora de su eficacia en dos líneas de estudio; una de interés teórico, y otra de aplicación práctica. El interés se centró en validar el instrumento de análisis de la teoría de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1995, 2000), con las adaptaciones al contexto español por Pascual y Villa (1993), el "Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo" en el contexto y realidad de las Universidades Públicas en México. La validez del instrumento, no sólo será teórica, sino también empírica, al ampliarla y reforzarla con criterios de calidad y eficacia, emitidos éstos por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior en México (CIEES) respecto a los programas académicos objeto de estudio (Bennetts, M., 2006).

De esta forma la teoría ha servido de apoyo conceptual a diversos estudios incluso específicamente en el contexto educativo como se observa a continuación.

4.2.2. El Liderazgo Transformacional en la docencia

En este contexto se ha venido destacando la teoría del liderazgo transformacional, que se viene usando desde la última década y que en los últimos congresos de dirección de centros educativos a nivel internacional (Deutsch, M: 2000) sigue teniendo vigencia y completa actualidad, cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Son importantes las investigaciones empíricas realizadas por Pascual y colaboradores (1993) y Bernal (2000) en el ámbito español, como las de Geijsel y colaboradores (2000) y Borrel y Severo (2000) en el campo internacional, que están empleando este modelo, como base de sus planteamientos de liderazgo en las instituciones educativas. "Esta adscripción no es fruto de la casualidad.

B. Bass (Pascual, 1993) sostiene tres premisas claves de por qué el liderazgo es un indicador fundamental en la mejora de la eficacia de los centros docentes, por un lado existe en la bibliografía pedagógica muchos ejemplos positivos de escuelas que han logrado promover y obtener niveles elevados de calidad de enseñanza” (Maureira, 2004, 5). Por otro lado, gran parte de los éxitos de los nuevos líderes es que deben saber manejar la incertidumbre, conocer las olas e imaginar sus posibles configuraciones, saber administrar el azar, y la aleatoriedad y para ello valerse de una adecuada lectura de la realidad. (Mejía, J y Salcedo, J. 2004:41)

De otro lado, se encuentran estudios sobre la influencia de otros factores (factores motivacionales y rasgos personales de los líderes, rasgos de los colaboradores o factores contextuales) en el estilo de liderazgo de director/a de centro, como el llevado a cabo por Diana Chamorro (2004) en colegios de Secundaria ubicados en las zonas urbana y rural de los Departamentos del Atlántico y Magdalena (Colombia), valorando los estilos de liderazgo: Transformacional, Transaccional, Instruccional y No Liderazgo, encontrando que la Motivación de Servicio y Proyección del director está directa y significativamente relacionada con los estilos de liderazgo Transformacional e Instruccional.

En este sentido un estudio sobre el Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados concluye que:

“(…) para consolidar que el directivo posea un liderazgo transformacional eficaz, se requiere que este tenga una visión clara de la situación que enfrenta y asumir su rol de líder en función de la problemática que se detecte, debiendo con ello gerenciar el ambiente educativo en el cual se desenvuelve, a fin de tomar las decisiones más acertadas que le permitan una mejor gestión de sus funciones, todo esto por supuesto, con la integración activa de todos los elementos (alumnos, docentes, padres y/o representantes y comunidad), para así consolidar la educación en función de la realidad social” (Martins, F., y otros, 2009: 25)

Otra línea de investigación en torno a liderazgo transformacional ha sido establecer un modelo causal entre Liderazgo y eficacia, en el cual se trató de correlacionar cada característica propuesta por Bass en la atribución sobre la percepción de eficacia del docente directivo; en esta línea el estudio de Maureira (2004) halló que al tener en cuenta las diferentes dimensiones, la dimensión consideración individual tiene efectos directos sobre la satisfacción. Mientras que sobre la variable colaboración existe una relación con las dimensiones de inspiración, estimulación intelectual.

El mismo estudio respecto de las relaciones entre las variables endógenas del modelo causal de liderazgo transformacional, confirma lo que la literatura de investigación señala, es decir, la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida. Del mismo modo, la satisfacción tiene efectos directos sobre la eficacia percibida. Es de anotar que el estudio encontró estabilidad en muestras superiores a 200 sujetos, para muestras inferiores a 100 sujetos, manifestaron un débil ajuste del modelo a los datos.

Por último se encuentra el estudio de Claudio Thieme (2006) sobre Liderazgo y eficiencia en la educación primaria: El caso de Chile, que evalúa la eficiencia de los establecimientos de educación primaria en Chile y busca una explicación de los diferenciales de desempeño a través del liderazgo transformacional ejercido por el director de la escuela.

En general la teoría del liderazgo transformacional con el tiempo ha ido desarrollándose a partir de diversos estudios, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el de otro tipo de organizaciones, que permiten que hoy tenga

vigencia. En cuanto al contexto educativo es de anotarse que los estudios se han desarrollado en torno al rol del docente directivo en el nivel escolar, sin embargo aún no hay estudios que indaguen en torno al rol del docente- tutor, es decir, aquel que esta en contacto directo con el estudiante, ya sea de forma presencial o virtual en la Educación Superior.

Por lo anterior este estudio se desarrollará teniendo en cuenta el grado de atribución que los estudiantes perciben del docente-tutor como líder transformacional en el contexto de la Educación Superior.

5. CAPÍTULO: EDUCACION SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA

Una intención inicial del estudio fue analizar el rol y las características de liderazgo transformacional del docente en la educación superior “virtual” específicamente. Sin embargo, al realizar la revisión inicial del contexto se hallaron pocas experiencias que permitieran ser representativas de la educación superior ofertada en Colombia bajo la modalidad a distancia haciendo uso de la metodología virtual. Por tanto, se optó por encaminar el estudio desde su marco más amplio: “La educación superior abierta y a distancia”, por ende este capítulo da cuenta específicamente de ella no como un objeto de estudio que implicaría tener en cuenta los abordajes teóricos propios de la educación a distancia³⁹, sino como un marco de referencia en

³⁹ Al respecto resaltamos la investigación realizada por Lily Stojanovic de Casas titulada: Bases teóricas de la Educación Superior a distancia en 1994, que menciona: “Si bien la crítica que se ha hecho a la ED (principalmente Wedemeyer, 1974) ha sido la ausencia de una teoría general que la sustente, han habido intentos parciales por superar esta carencia. En este sentido pueden señalarse algunos fundamentos teóricos que consideramos significativos; estos, se pueden clasificar en tres categorías o grupos: a) Teorías de Autonomía e Independencia. Las contribuciones de esta categoría proceden principalmente de los últimos años sesenta y comienzos de los setenta. Sus principales representantes son: R. M. Delling (Alemania); Ch. Wedemeyer (USA) y M. Moore (USA). b) Teoría de la Industrialización. El trabajo de O. Peters (Alemania), comprende los estudios comparativos a través de la década del 60 y formulaciones teóricas en los primeros años de la década de los setenta. c) Teorías de Comunicación e Interacción. Entre los que han hecho aportes significativos están B. Holmberg (Suecia/Alemania); J. Baath (Suecia); D. Sewart (Gran Bretaña); K. Smith (Australia); J. Daniel (Canadá).

cuanto a: su contexto internacional, el marco legal en Colombia y algunos referentes cuantitativos estadísticos a nivel nacional recientes, que se muestran a continuación.

5.1. La Educación Abierta y a Distancia en el Contexto Internacional

Al revisar la historia de la educación superior se encuentra un consenso con relación a que la primera Universidad en enseñar únicamente a distancia recibiendo más de 24.000 estudiantes en el primer año fue *The Open University* de Gran Bretaña. Según Derek Rowntree (Rowntree, D., 1999: 27) Entre las distintas condiciones que exploro están: la admisión sin calificaciones, los grados obtenidos sobre la base de los créditos de acuerdo al número de cursos modulares tomados, y el trabajo en equipo como medio para desarrollar cursos, en la actualidad admite estudiantes de Europa Central.

A partir de la experiencia de la *Open University*, se comienzan a generar universidades en todo el mundo bajo la modalidad de educación a distancia, para el caso de España en 1970 se gesta la UNED que en 1972 entra en funcionamiento siendo hoy: "...la mayor universidad de España con sus más de 160.000 alumnos; con una oferta educativa que abarca 26 carreras y más de medio millar de cursos de formación continua" (UNED, 2009).

De otra parte, en los últimos estudios se presumía dentro de las diez universidades con mayor número de estudiantes se contaba con 2.643.678 estudiantes matriculados, (más del doble del total de alumnos matriculados para el 2005 en Colombia⁴⁰ en ES) distribuidos en porcentajes así: Sistema Universitario China TV (19%), Centro Nacional de Enseñanza a Distancia-Francia (7%), Universidad Nacional Abierta Indira Ghandi- India (9%), Universidad de Terbuka – Indonesia (13%), Universidad de Payame Noor –Irán (4%), Universidad Nacional Abierta de Corea (8%), Universidad de Sur Africa (5%), Universidad Abierta Sukhothai Thammathical- Tailandia (8%), Universidad de Anadolu-Turquía (21%) y The Open University- Reino Unido (6%) (Rowntree, D., 1999: 30-32)

Para el caso de Latinoamérica, en 1972 se realiza en Chile el primer seminario Internacional de Televisión Educativa en parte motivado por encontrar solución al crecimiento de la matrícula, durante el segundo seminario de Tele-educación realizado en 1974, la idea de la educación a distancia fue tomando forma y se tomó la decisión de no continuar hablando de televisión educativa, sino de “Tele-educación Universitaria”, con lo cual se abarca el campo de la universidad, llevando a todos los medios la reflexión que había de hacer la universidad sobre las posibilidades de los medios adecuados a la educación (Ministerio de Educación, 1981: 125).

A finales del mismo año y con base en un plan de operaciones firmado por los gobiernos participantes en el proyecto de Tele-educación, se adelantó una investigación en cada uno de los países. Con base en los informes elaborados por cada país, se preparó un documento final contenido en 18 volúmenes, sobre los cuales cada país debería formular las observaciones que considere del caso y adoptar una posición oficial con el fin de poder tomar

⁴⁰Según datos oficiales del Ministerio de Educación Nacional para el 2005 el total de Alumnos matriculados fue de 1.212.037.

decisiones que permitan una ulterior ejecución parcial o total de los puntos importantes propuestos contenidos en dicho documento (SECAB, 1974: 72)

Obedeciendo las políticas anteriores, que a nivel latinoamericano se venían dando, fueron apareciendo algunas iniciativas, unas de carácter privado y otras de carácter oficial, de las cuales se destaca el VII Seminario Latinoamericano para directivos de Teleducación, en donde se hizo la presentación del proyecto Universidad Desescolarizada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyos objetivos principales se enfocaron a la presentación del proyecto y a situarlo en el contexto latinoamericano. A partir de este proceso, comienzan a aparecer los primeros programas a distancia en la Universidad latinoamericana (Universidad de Antioquia, 1974).

En la actualidad dentro de las tendencias innovadoras que menciona el Asesor Especial de la UNESCO: Carlos Tünnermann, se establece que para la Educación Superior latinoamericana se encuentran los primeros ejemplos de sistemas abiertos a nivel universitario en marcha, citando: La Universidad Abierta de Venezuela, la Educación Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Costa Rica, UNAD en Colombia, el sistema de Educación a Distancia de la Universidades de Brasilia, la Habana, UNAM de México y, menciona que mediante la Educación a Distancia se busca lograr una cobertura potencial mayor que la permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y el uso de multimedios, que promuevan una mayor interacción profesor-alumno.(UNESCO, 1998: 32). Y son precisamente las tecnologías aplicables a la educación quienes:

“han propiciado un incremento de oportunidades de estudio a distancia en los países desarrollados, ya no solo dirigido a poblaciones ubicadas en zonas rurales o con algún tipo de discriminación económica, de género o étnica, sino también a grupos poblacionales ciudad capitales que encuentran en esta modalidad una alternativa efectiva para la actualización educativa que el mercado laboral exige en los tiempos actuales” (SENA, 2006: 4)

Con relación a la situación financiera de las Universidades, se menciona que las IES a Distancia por la coyuntura económica se ven obligadas a buscar nuevas fuentes de recursos, y que debido a su flexibilidad, permite brindar servicios educativos a todos los sectores de la industria, comercio y servicios.

“Este potencial no aprovechado hasta ahora por algunas de las instituciones, que se han concentrado en la docencia tradicional, es la que atrae a nuevos proveedores de Educación a Distancia al mercado educativo e incentivará a las universidades a distancia a incrementar la venta de servicios como medio de respuesta a las necesidades sociales, pero también como medio de financiamiento para afrontar los retos de la innovación tecnológica” (Yarce, J. y Lopera, 2002: 37)

Al respecto, un artículo del Observatorio de la Universidad Colombiana menciona que:

“...la actual Universidad de papel, tablero, tiza y clases presenciales está llamada a desaparecer, por apatía de sus estudiantes, por negación al cambio de sus directivos, porque los educadores no formales o instituciones internacionales se apropiaron de los alumnos y porque las grandes empresas que subsidiaban el estudio de sus alumnos en universidades presenciales, descubrieron que era más efectivo y rentable formarlos directamente en sus propias plataformas de *E-learning*”. (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008: Julio)

A pesar de esta realidad los desafíos están presentes:

“ los problemas de conectividad, la escasa formación de los tutores, la improvisación en los programas, directivos que no son líderes y que no comulgan con esta situación, sino que están por conveniencia, intereses o acuerdos preestablecidos ”(González, E. 2006: 59)

Es así como, la universidad a distancia pasa de ser una metodología de educación superior casi olvidada a convertirse en una estrategia de desarrollo dentro de la sociedad del conocimiento, y por supuesto con una regulación como se observa a continuación.

5.2. Marco Legal de la educación superior Abierta y a Distancia (ESAD).

Específicamente en lo que refiere a la educación superior, con respecto a la metodología de educación abierta y a distancia, la Ley 30 de 1992 (Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992) abre la posibilidad de adelantar programas con esta metodología en el artículo 15 “Las Instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley”

Sin embargo, anterior a 1992 cuando es promulgada la Ley 30 que reglamenta la Educación Superior en Colombia, se encuentra el Decreto 2412 del 19 de agosto de 1982 (Diario Oficial No. 36087 del 13 de septiembre de 1982), por el cual se reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el Consejo de Educación Abierta y a Distancia. En él se establece la Definición de Educación Abierta y a Distancia, sus objetivos, la Creación del Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia, sus funciones, se designa la secretaria técnica del mismo, Mecanismos de Control y evaluación, validez de títulos expedidos, Régimen de matrículas, pensiones y demás derechos, Estímulo en torno a la promoción de la Educación Abierta y a

Distancia, Establecimiento del programa Nacional de ESAD, Principios de política educativa, funciones del ICFES en cuanto a la ESAD, requisitos de ingreso.

Y el Decreto 1820 de junio 28 de 1983 (Diario Oficial No. 36298 del 21 de julio de 1983), por el cual se reglamenta la ESAD, el cual incorpora el decreto anterior a la legislación Nacional del sistema de educación superior, y establece en su definición los requisitos de acceso y la validez del título obtenido, e incluye un párrafo específico en torno a la diferencia de la relación “profesor-alumno” teniendo como referente la presencial y estableciendo la obligación de programar sesiones presenciales. Incluye cinco nuevos principios entre ellos:

“La ESAD fomenta la capacidad de la persona para aprender por sí misma los contenidos de la Educación Superior, siempre que tenga las suficientes aptitudes intelectuales y los hábitos personales de estudio, constancia y autodisciplina”. (Decreto 1820/1983, Diario Oficial No 36298 del 21 de julio de 1983)

El decreto también reglamenta la necesidad de un nivel introductorio, el uso de un medio que permita la relación enseñanza aprendizaje, mínimo los materiales impresos y la tutoría, específica la evaluación necesaria (sumativa o presencial), la posibilidad de crear centros regionales que no tendrán carácter de seccionales, habla de una duración transitoria acorde a las necesidades sectoriales regionales o nacionales, la posibilidad de hacer uso de ayuda técnica o financiación, requisitos para crear programas tanto en pregrado como postgrado, otorgamiento de licencia de funcionamiento, aprobación y autorización de los mismos, posibilidad de transformar programas escolarizados en ESAD y viceversa, financiación de proyectos de ESAD (entre ellos una línea de crédito especial para programas de ESAD), el uso de la radio y la televisión para la ESAD. Con relación a los estudiantes de la ESAD, establece unos requisitos básicos de ingreso (entre ellos la superación del nivel

introductorio), el ICFES podrá hacer pruebas previa autorización para verificar destrezas y conocimientos, la necesidad de la expedición de un reglamento estudiantil.

Más tarde, en este contexto legislativo el acuerdo 193 del 30 de octubre de 1986 (Diario Oficial No. 38.077 del 08 de noviembre de 1986), establece los criterios y procedimientos para la creación y funcionamiento de los centros regionales de ESAD, es decir, los CREAD. Y sólo hasta junio 5 de 2006, mediante la Resolución No. 2755 (Diario Oficial No. 46481 del 13 de diciembre de 2006), el Ministerio de

Educación Nacional define unas características específicas de calidad y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia, que llamaba ceñirse a la nueva reglamentación a quienes ofertaran programas bajo esta metodología en el futuro, o a quienes con anterioridad a la resolución no tuviesen registro calificado.

Sin embargo, esta metodología comienza a despertar un inusitado interés al tenerse en cuenta como una estrategia de desconcentración de la oferta educativa, tal como quedó consignado en el Plan Sectorial 2006-2012, que menciona: “Según el SNIES, el 9% de los programas de Educación Superior en Colombia son a distancia, y de estos, 38 programas cuentan con más de 80% de virtualidad. El objetivo para el cuatrenio es que sean creados 100 nuevos programas académicos con más de 80% de virtualidad” (MEN, 2008: 23). De esta forma, poco a poco comienza a generarse normativa que permita un nuevo posicionamiento o mejor un real posicionamiento como alternativa educativa.

5.3. Estadísticas de Educación a distancia

Siguiendo la línea cuantitativa de la metodología, el estudio sobre las estadísticas de la Educación superior abierta y a distancia en Colombia entre 1984 y 1996 “Aproximaciones a las Estadísticas de Educación Superior Abierta y a Distancia en Colombia” (Salazar, R. y otros, 1998), se encuentra que hasta 1983 no existió un registro oficial de la misma, además concluyó entre otras cuestiones que:

- “Existe una estrecha relación con fenómenos externos como apoyo o indiferencia gubernamental y carácter coactivo o de apertura de normas que lo revelan un aumento entre 1984-86, disminución 1987-93 y un incremento entre 1994-96.
- Teniendo en cuenta la composición regional, la matrícula se centra en la región central y Bogotá debido a una búsqueda de alternativas viables de las diferentes instituciones para ampliar su cobertura
- Según el tipo de formación predomina el nivel profesional y tecnológico
- Es poco significativa la matrícula para el nivel de postgrado
- En cuanto al género de los estudiantes, predomina el género femenino para el nivel profesional y tecnológico, y en general prima el masculino para el nivel tecnológico.
- Por áreas de conocimiento se encuentra que las áreas de Educación y Administración tienen mayor número de matrícula siendo consistente con la modalidad presencial.
- La diferencia entre la cifra de graduados y egresados es significativa por tanto se deben tomar medidas para incrementarla
- Las campañas de promoción y divulgación contribuyen a la legitimación de la ESAD”(Salazar, R. y otros., 1998: 35)

Antes de 1983, se hallaron dos estudios, el primero es un estudio presentado en el Tercer Seminario sobre Teleducación en los países signatarios del Convenio Andrés Bello, celebrado en Bogotá durante septiembre de 1980, titulado: “Criterios para la Evaluación de programas de Educación Superior a Distancia” (Urrego, L. 1981: 121-164), el cual menciona que tomo solo los programas más representativos de aquel entonces, es decir: Universidad Santo Tomas, U. San Buenaventura, U. Javeriana y el INSE que en términos generales comenzaron a funcionar entre 1974 y 1975. En el anterior documento, no existe una mención acerca de cuantos programas constituían la población de la investigación, ni datos estadísticos, pero mencionan supuestos básicos de la Educación a Distancia, a saber:

- “Un sistema de Educación a Distancia es posible implantarlo desde el nivel pre-escolar hasta los estudios de post-grado, con programas de educación formal, como de educación no-formal.
- El planeamiento, ejecución y evaluación de un programa de Educación a Distancia requiere de una infraestructura administrativo-académica diferente de los programas de educación presencial.
- De lo anterior se deduce que la reglamentación de los estudios a distancia debería ser diferente a la de los estudios regulares, al tener que manejar variables académicas y administrativas de tiempo y de espacio diferentes.
- Por último, un programa de Educación a Distancia deberá evaluarse con criterios diferentes a los aplicados en la evaluación de los programas de educación presencial” (Urrego, L, 1981: 113)

El segundo estudio hallado antes de 1983 fue: Evaluación Diagnóstica de la Auto evaluación en el Sistema de Educación a Distancia. (Plaza, J y Zuleta, M. 1986). A partir de ese estudio se puede establecer la evolución histórica en

la oferta institucional de programas bajo la modalidad a distancia entre 1982⁴¹ y 1985⁴². Para 1982 existían 20 programas⁴³ ofertados por cuatro Instituciones⁴⁴:

Entre 1982 y 1983, las instituciones aumentaron en doce⁴⁵ debido a la incorporación nuevas instituciones a la lista. Un tercer grupo aparece entre 1984 y 1985⁴⁶, que según el estudio recoge la experiencia acumulada por los precedentes y la aplican en la planeación de los programas. Y finalmente el estudio menciona el grupo de nueve⁴⁷ universidades que inician sus programas

⁴¹ año en el que se formaliza la Educación Superior Abierta y a Distancia

⁴² año de corte del estudio

⁴³ De los cuales 19 correspondían a Ciencias de la Educación y uno al área de Ciencias de la Salud.(Plaza, J y Zuleta, M. 1986: 95)

⁴⁴ Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad de la Sábana, Universidad de San Buenaventura de Bogotá, Universidad Santo Tomas

⁴⁵ Colegio Mayor de Cundinamarca de Bogotá, Escuela Superior de Administración Pública de Bogotá, Instituto Central Femenino de Medellín, Instituto Tecnológico Pascual Bravo de Cali, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellín, Universidad del Quindío de Armenia, Universidad del Tolima Ibagué, Universidad de San Buenaventura de Medellín, Universidad Sur Colombia de Neiva, Universidad Tecnológica del Chocó del Quindío, Universidad del Sur, UNISUR⁴⁵, de Bogotá

⁴⁶ Fundación Fray Luis Amigo de Medellín, ISER de Pamplona, ITUC de Fusagasuga, Universidad Antonio Nariño de Bogotá, Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga, Universidad Mariana de Pasto, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Universidad Tecnológica de los Llanos de Villavicencio

⁴⁷ Escuela Naval de Cadetes de Cartagena, Fundación Educativa de Estudios Superiores (FEES) de Bogotá, Universidad de Caldas de Manizales, Universidad de Cartagena, Universidad del Cauca de Popayán, Universidad Antonio Nariño de Pasto,

en 1985, previo estudio de factibilidad y planeación (Plaza, J y Zuleta, M, 1986: 90-101)

En cuanto a cifras oficiales de distribución de la matrícula las últimas estadísticas⁴⁸ que hacen la diferenciación entre la metodología presencial y la metodología a distancia junto con otras variables como origen y carácter académico son las generadas por el Boletín Estadístico del ICFES en el 2002, que se muestran en la siguiente tabla:

Universidad del Norte de Barranquilla, Universidad Pedagógica de Bogotá, Universidad Popular del Cesar de Valledupar

⁴⁸ Posterior a esta fecha (2002) no se realiza esta distinción, a partir del año 2008 se espera incorporar esta discriminación de nuevo en cuanto a estudiantes pero no sobre los docentes de la metodología.

Tabla No. 7: Matrícula total en primer curso 2002

MATRÍCULA TOTAL EN PRIMER CURSO
DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL EDUCATIVO POR CARÁCTER ACADÉMICO Y ORIGEN INSTITUCIONAL
 Año 2002 Período: Anual

CARÁCTER ACADÉMICO Y ORIGEN	NIVEL PREGRADO				NIVEL POSGRADO			
	Total	Diurna	Nocturna	Distancia	Total	Diurna	Nocturna	Distancia
TOTAL GENERAL	298.768	209.420	67.193	22.155	33.237	24.425	5.875	2.937
OFICIAL	128.552	94.271	17.361	16.920	6.155	4.151	1.247	757
PRIVADO	170.216	115.149	49.832	5.235	27.082	20.274	4.628	2.180
1- UNIVERSIDADES	174.085	138.342	29.153	6.590	21.147	15.915	4.525	707
OFICIAL	85818	70943	10597	4278	3768	2793	949	26
PRIVADO	88267	67399	18556	2312	17379	13122	3576	681
2- INST. UNIVERSITARIAS	65.832	39.163	12.148	14.521	12.005	8.425	1.350	2.230
OFICIAL	20277	7076	791	12410	2353	1324	298	731
PRIVADO	45555	32087	11357	2111	9652	7101	1052	1499
3- INST. TECNOLÓGICAS	34.685	21.641	12.705	339	85	85		
OFICIAL	19118	14639	4247	232	34	34		
PRIVADO	15567	7002	8458	107	51	51		
4- INST. TECN. PROFESIONAL	24.166	10.274	13.187	705				
OFICIAL	3339	1613	1726					
PRIVADO	20827	8661	11461	705				

Fuente: Boletín Estadístico del ICFES, 2002

Del anterior cuadro se puede establecer que para el 2002 existían 25.092 personas matriculadas en programas a distancia (7,5%), distribuidas así 22.155 en pregrado (88%), es decir, el 8,4 % del total matriculado y en postgrado 2.937 personas (12%), que equivalían al 8,8% del total matriculado. En cuanto a origen se encuentra que el porcentaje más alto pertenece al origen privado con un 57% en pregrado, y postgrado con un 74%.

Las estadísticas recientes publicadas sobre matrícula no permiten la diferenciación según carácter y origen institucional, pero ofrecen una cifra global según la metodología para el periodo 2003-2006, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla No. 8: Matrícula total teniendo en cuenta metodología periodo 2003-2006(1S)

	2003_1S	2003_2S	2004_1S	2004_2S	2005_1S	2005_2S	2006_1S
NO PRESENCIAL (A DISTANCIA)	85.927	85.442	92.627	96.333	102.693	102.156	99.185
PRESENCIAL	964.105	963.077	1.021.099	1.027.431	1.077.221	1.072.376	1.161.701
AJUSTE POR OMISION EN REPORTE	0	0	0	0	32.123	33.805	40.842
TOTAL	1.050.032	1.048.519	1.113.726	1.123.764	1.212.037	1.208.337	1.301.728

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2008

Tabla No. 9: Solicitudes de ingreso para el 2002 de acuerdo a metodología

SOLICITUDES
DISTRIBUCIÓN SEGÚN NIVEL EDUCATIVO POR CARÁCTER ACADÉMICO Y ORIGEN INSTITUCIONAL
Año 2002 Período: Anual

CARÁCTER ACADÉMICO Y ORIGEN	NIVEL PREGRADO				NIVEL POSGRADO			
	Total	Diurna	Nocturna	Distancia	Total	Diurna	Nocturna	Distancia
TOTAL GENERAL	702.586	576.858	100.307	25.421	40.287	29.193	7.832	3.262
OFICIAL	476.045	420.733	37.024	18.288	7.748	5.458	1.504	786
PRIVADO	226.541	156.125	63.283	7.133	32.539	23.735	6.328	2.476
1- UNIVERSIDADES	514.681	458.155	48.756	7.770	25.894	19.273	5.880	741
OFICIAL	397215	365102	26720	5393	5157	3846	1256	55
PRIVADO	117466	93053	22036	2377	20737	15427	4624	686
2- INST. UNIVERSITARIAS	102.580	70.043	16.523	16.014	14.231	9.758	1.952	2.521
OFICIAL	40462	26738	1082	12642	2521	1542	248	731
PRIVADO	62118	43305	15441	3372	11710	8216	1704	1790
3- INST. TECNOLÓGICAS	54.260	36.132	17.752	376	162	162		
OFICIAL	34366	27111	7002	253	70	70		
PRIVADO	19894	9021	10750	123	92	92		
4- INST. TECN. PROFESIONALES	31.065	12.528	17.276	1.261				
OFICIAL	4002	1782	2220					
PRIVADO	27063	10746	15056	1261				

Fuente: ICFES, 2002

Sin embargo al comparar estos datos con los de solicitud, se encuentra que a nivel general la matrícula tanto en pregrado como postgrado es inferior a las solicitudes, generando una diferencia en pregrado del 135% y en postgrado de 21%. Si tenemos en cuenta la diferencia en cuanto a origen se encuentra que en el nivel pregrado equivale a 33 % mientras en el origen oficial es de 270 %, para el nivel de postgrado de origen privado equivale a 20 % mientras en el origen oficial es de 26%.

Específicamente al comparar las cifras de Educación abierta y a distancia se encuentra que a nivel general la matrícula tanto en pregrado como postgrado es inferior a las solicitudes, generando una diferencia en pregrado del 15% y en postgrado de 11%. Si tenemos en cuenta la diferencia en cuanto a origen se encuentra que en el nivel pregrado origen privado equivale a 36 % mientras en el origen oficial es de 5 %, para el nivel de postgrado de origen privado equivale a 14 % mientras en el origen oficial es de 4%.

Ahora bien, si observamos las más recientes cifras publicadas por el Ministerio de Educación Nacional se encuentra que no existe una discriminación por nivel, origen o carácter que nos permita realizar un análisis detallado, aún así podemos encontrar las mismas inconsistencias entre los valores publicados por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a las cifras encontramos un crecimiento general progresivo, exceptuando el 2002 y agudizado para el 2006 en donde la reducción fue de casi el 50% en ambas metodologías.

Tabla No. 10: Solicitudes para el periodo 2000-2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
A DISTANCIA (NO PRESENCIAL)	27.617	31.990	30.823	31.177	45.449	60.060	30.501
PRESENCIAL	560.906	631.489	712.05	787.582	774.47	822.329	466.175
TOTAL	588.523	663.479	742.873	818.759	819.919	882.389	496.676

Fuente: Ministerio de Educación Nacional- SNIES, 2008

Lo anterior, nos permite observar como la alternativa tradicional no abarca un número considerable de solicitudes de ingreso a la Educación Superior, especialmente en lo que respecta a la oferta oficial de pregrado, que

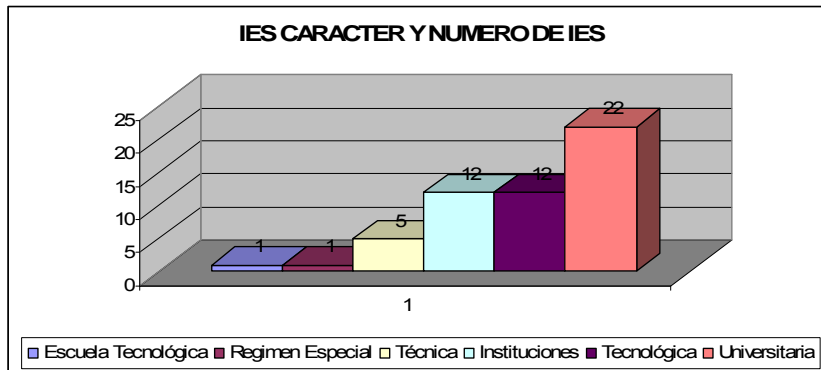
comparada con la alternativa a Distancia son visiblemente inferiores tanto dentro de la oferta oficial como la privada, lo cual confirma que la alternativa a distancia es efectiva en cuanto a cobertura y garantía del Estado a la Educación, así mismo esta alternativa ofrece una oferta superior en niveles de postgrado que va en la línea de las políticas de cualificación profesional, aunque también podría indicar una menor aceptación dentro del contexto, una posible explicación a esto la realiza Edith González en el siguiente fragmento:

“La premura con la que se diseñaron los programas para ser ofrecidos a distancia y el deseo del presidente por cumplir las promesas de la candidatura, restó tiempo para una preparación y diseño reposado y reflexionado de los programas, lo cual tuvo como consecuencia, un proceso improvisado que repercutió en detrimento de la calidad de la nueva oferta educativa que se estaba haciendo. Se puede interpretar que el imaginario que circula en la actualidad sobre la Educación a Distancia en Colombia como de segunda y de baja calidad, despreciada y sospechosa, tiene sus asideros en estos antecedentes” (González, E. 2006: 50)

Sin embargo, a la luz del proceso de investigación se pudieron establecer algunas realidades de la Educación Superior a distancia, teniendo en cuenta variables como el tipo de institución, programas, horarios, tipo de registro y otras variables que evidencian algunas dificultades de prevalencia reciente, que alimentan o reafirman el imaginario tal como se observa a continuación.

5.3.1. Pregrado

Gráfica No. 8: Número de Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia

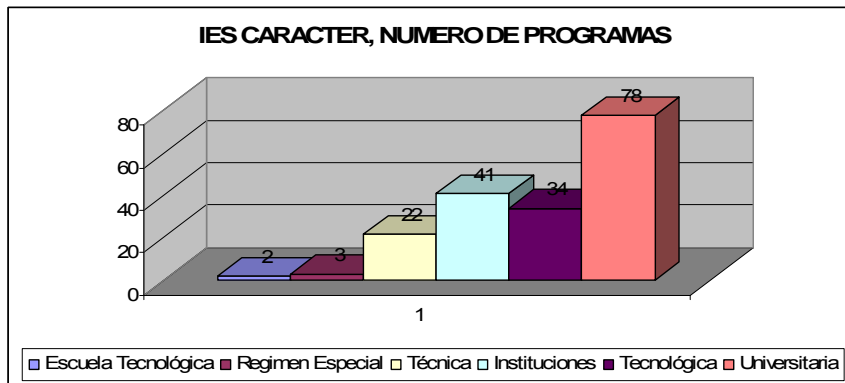


Fuente: Elaborado para el estudio

El porcentaje más alto según tipo de IES es la Universidad con el 41%, seguida tanto por Instituciones como Tecnológicas con el 23% cada una. Los porcentajes más bajos son de la IES Técnicas con 9%, 2% Régimen Especial Y 2% Escuelas Tecnológicas.

Al observar la gráfica, se puede observar una relación proporcional de incremento entre nivel académico y número de IES. Es decir, a mayor nivel, mayor número de IES. Excepto para las IES Instituciones universitarias.

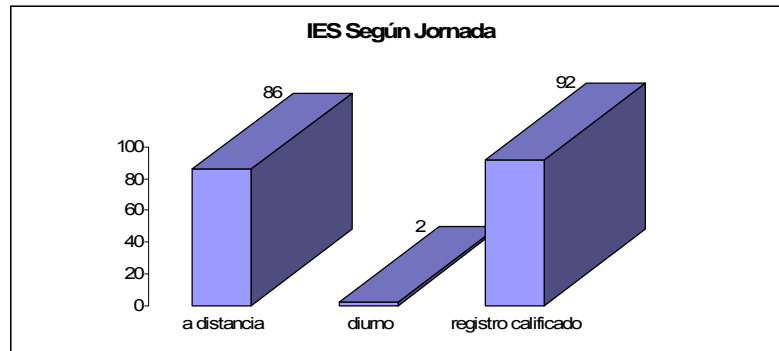
Gráfica No. 9: Número de programas a distancia según el tipo de Instituciones de educación superior (IES)



Fuente: Elaborado para el estudio

La misma tendencia continua en relación al tipo de institución y número de programas, disminuyendo en Tecnológica y aumentando en Técnica, pero conservando la proporción, es decir, el porcentaje más alto Universidad con 43%, seguida tanto por Instituciones como Tecnológicas con el 19% e Instituciones con el 23%. Los porcentajes más bajos son de la IES Técnicas con 12%, 1,8% Régimen Especial y 1,2% en Escuelas Tecnológicas.

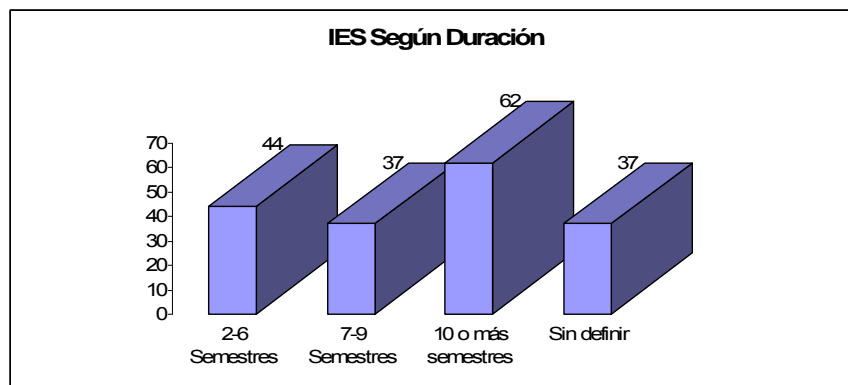
Gráfica No. 10: Número de Instituciones de educación superior (IES) según jornada



Fuente: Elaborado para el estudio

El porcentaje más alto en cuando a jornada se halla en la categoría registro calificado con el 51%, seguido por a distancia con 48%, el porcentaje más bajo corresponde a diurno con el 1%.

Gráfica No. 11: Número de Instituciones de educación superior (IES) según duración de los programas



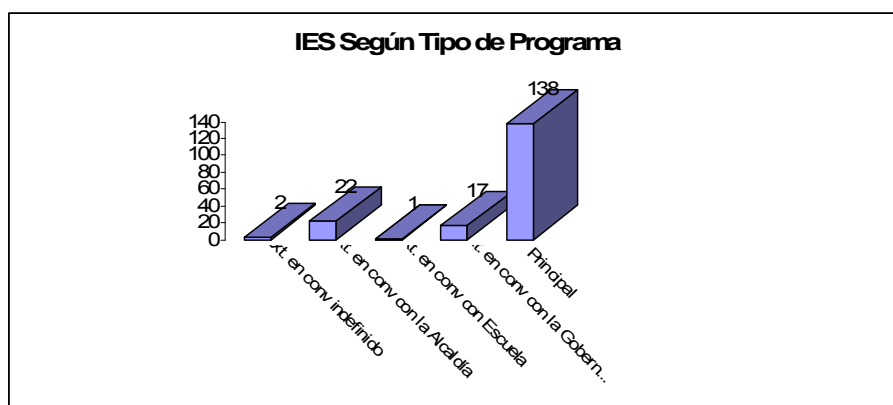
Fuente: Elaborado para el estudio

Con relación a la duración tomando como unidad “semestre”, se encuentra que entre 10 semestres o más tiene el porcentaje más alto con 34%, seguido por 2-6 semestres con 24% y de 7-9 semestres con 21% igual al

obtenido por la categoría sin definir. Si tomamos como referencia las medias de duración por modalidad, la información sería consistente con estas y el número de programas por modalidad.

En general se podría visibilizar una falta de uniformidad en cuanto al criterio de duración.

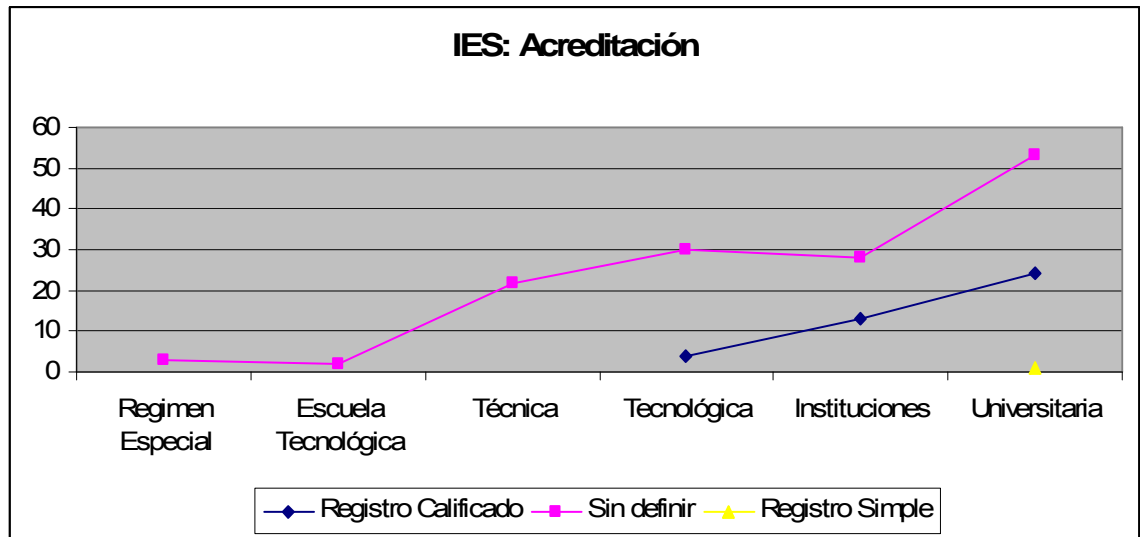
Gráfica No. 12: Distribución Instituciones de educación superior (IES) según tipo de programa a distancia



Fuente: Elaborado para el estudio

Con relación al tipo de programa se encuentra que el porcentaje más alto es Principal con 77%, en relación con quien se realiza el convenio el porcentaje más alto es de origen estatal con 93% frente a 7% indefinido y con Escuela. Siendo dentro del origen estatal el más alto de la Alcaldía con 52%. Sin embargo al correlacionar el número de programas inactivos se encuentra una alta proporción precisamente en aquellos realizados en convenio con la Alcaldía.

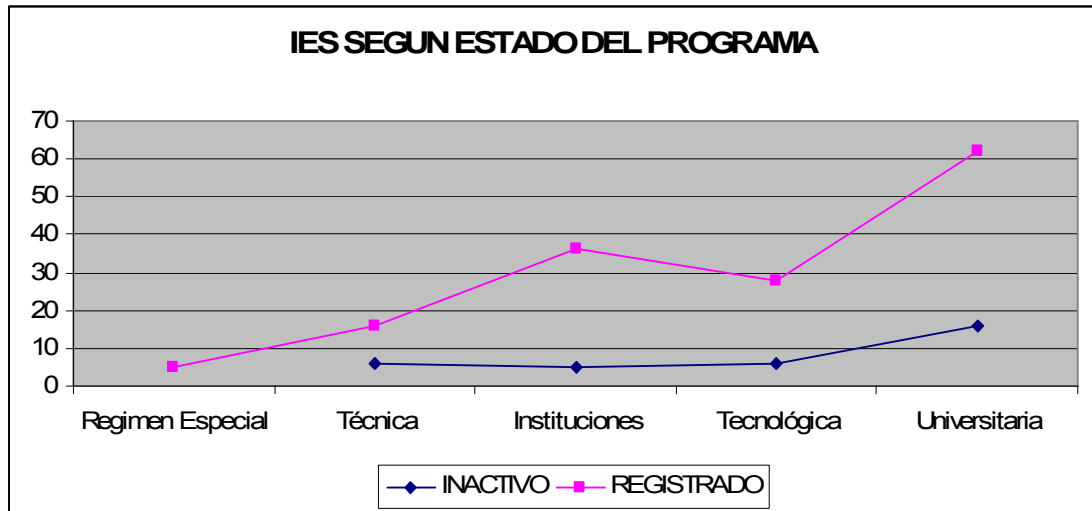
Gráfica No. 13: Tendencias según el tipo de Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia en el proceso de Acreditación



Fuente: Elaborado para el estudio

Al observar el tipo de acreditación se encuentra una tendencia alta a no definir el tipo de acreditación en general dentro de las IES, seguida por el Registro calificado en las IES Tecnológicas, Instituciones y Universidades (relación entre carácter de la IES y voluntad de Acreditación). Sólo existe un caso de registro simple en la IES Universidad. Lo cual evidencia un proceso lento de acreditación, similar al encontrado en la ES tradicional en otros estudios.

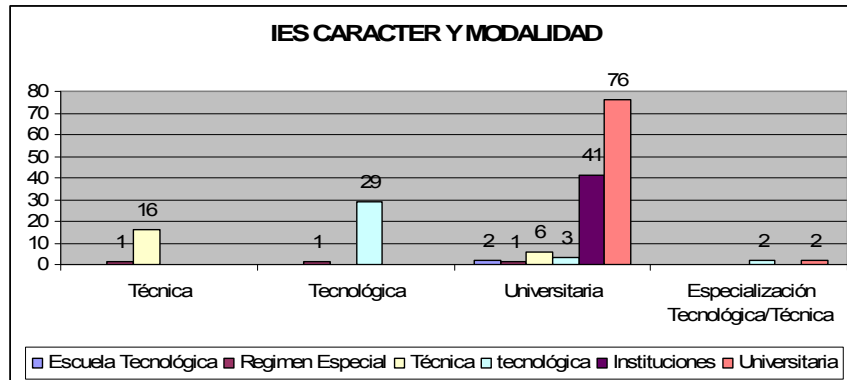
Gráfica No. 14: Tendencia del Estado del programa según el tipo de Institución de educación superior (IES) con programas a distancia



Fuente: Elaborado para el estudio

Con relación al estado del programa se observa una tendencia general al estado Registrado, mientras siendo el Inactivo una tendencia a mantenerse dentro de las IES Técnicas, Instituciones, Tecnológicas, excepto en Universidad que es alta a inactivar programas, lo cual puede deberse a que tiene mayor número de programas.

Gráfica No. 15: Distribución de las Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia según el carácter y la modalidad.

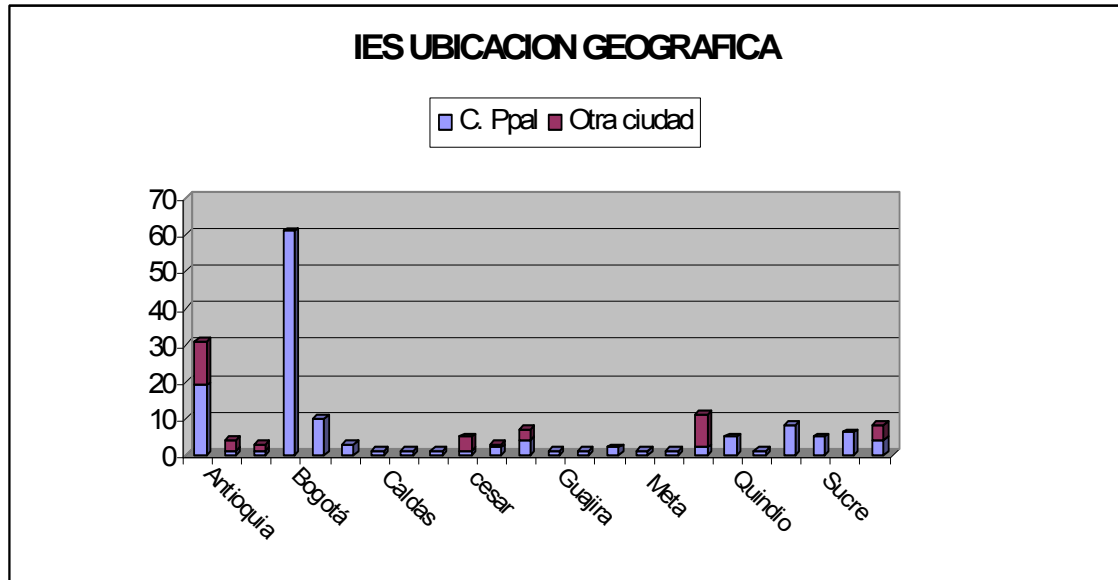


Fuente: Elaborado para el estudio

Se observa que la modalidad universitaria es ofertada por todas las IES, siendo exclusiva para las Instituciones Universitarias y Escuelas Tecnológicas. La modalidad técnica sólo es ofertada por IES Técnicas y de Régimen Especial, y las modalidades Tecnológicas y de Especialización Técnica o Tecnológica en las IES Tecnológica y Universitaria. Llama la atención que las instituciones Técnicas aún sin estar facultadas para ofertar nivel universitario lo oferten, al igual que el bajo número de programas de Especialización Tecnológica y Técnica.

Gráfica No. 16: Distribución geográfica de la oferta de las Instituciones de educación

superior (IES) con programas a distancia



Fuente: Elaborado para el estudio

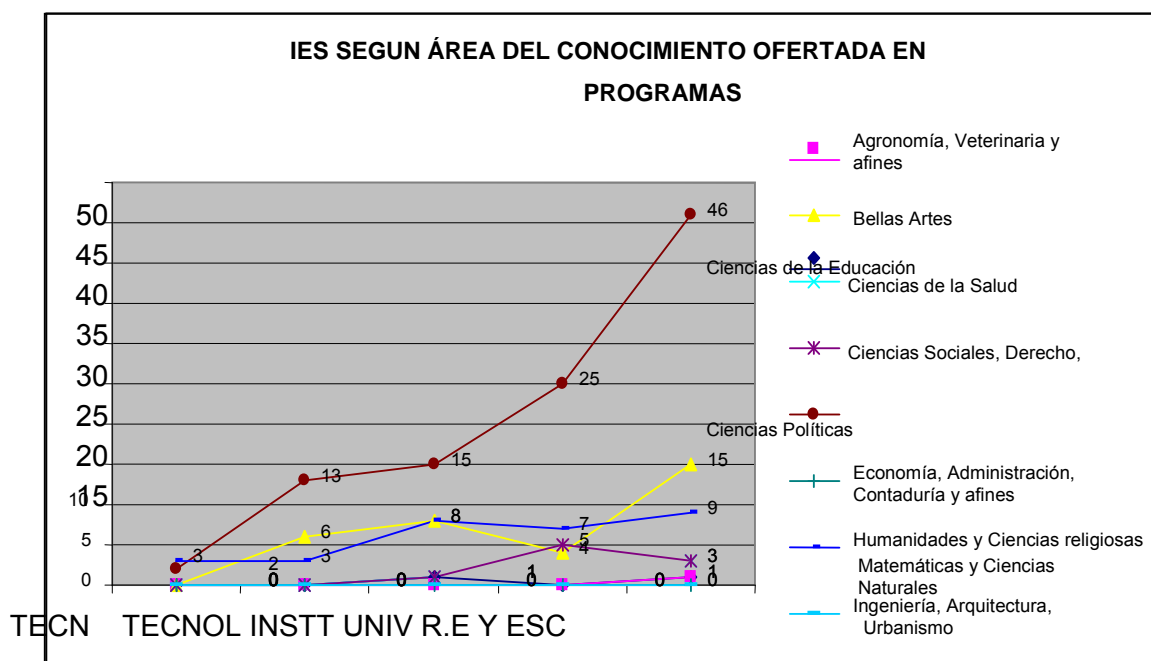
El 79% de los programas se ofertan en ciudades capitales (principal), mientras el 21% restante se ubica en Otras ciudades (Municipios). Distribuidos en 23 de los 32 Departamentos del país (No se registran en Cundinamarca, Guainía, Guaviare, Casanare, San Andrés, Amazonas, Vaúpes, Vichada y Putumayo)

Para el caso de Cundinamarca puede pensarse que la oferta posible es concentrada en la ciudad capital país, que al mismo tiempo es capital de Departamento. Lo cual podría ser un factor de movilización hacia la ciudad.

Los otros departamentos, pertenecen en su mayoría a la Región de la amazonía, que poseen una alta concentración de ruralidad, población indígena (aunque Guajira también posee un porcentaje significativo de población indígena) y

bajo presupuesto estatal, también coincide con bajos ingresos per cápita. No se considera relación con estadística poblacional puesto que otros departamentos más pequeños como Atlántico y Risaralda poseen programas a Distancia.

Gráfica No. 17: Distribución de Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia según áreas del conocimiento ofertadas



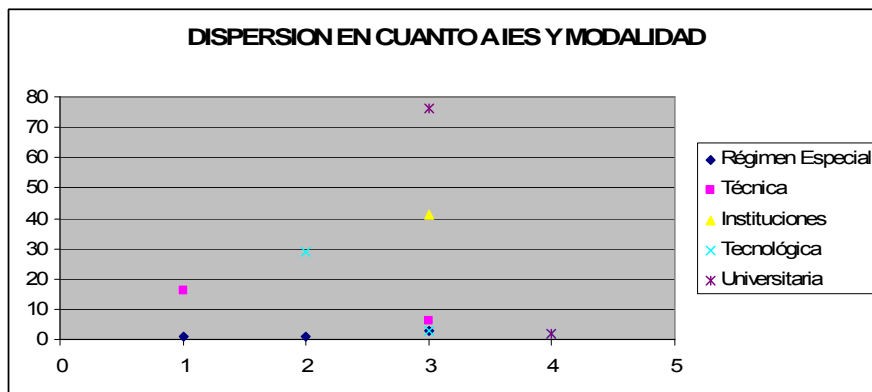
Fuente: Elaborado para el estudio

Según área de conocimiento se encuentra la tendencia más alta a los programas de Economía, Administración, Contaduría y afines, seguida de los

programas en Educación (más bajo en Instituciones) y los programas de ingeniería. El área de Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas se oferta en IES Tecnológicas, Universidades e Instituciones, siendo estas últimas el porcentaje más alto.

Estos hallazgos son similares a las tendencias generales de la Educación Superior, tal como se había encontrado en estudios previos de análisis estadístico.

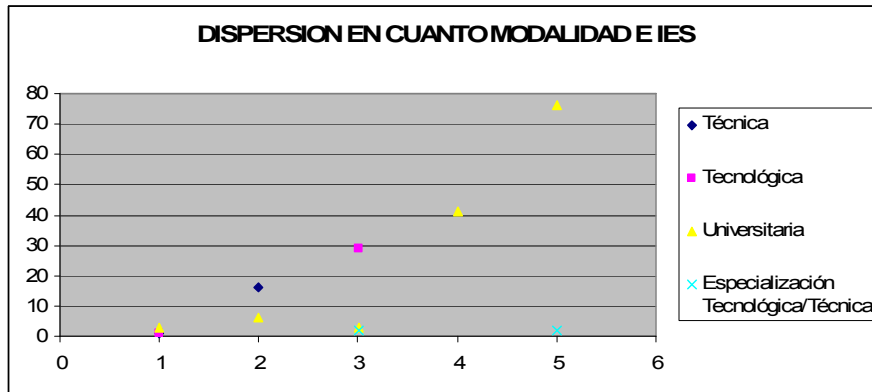
Gráfica No. 18: Dispersión de Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia según la modalidad



Fuente: Elaborado para el estudio

En cuanto Al tipo de IES y la modalidad se encuentra que no existe una relación aparente en todas las modalidades. (El eje X corresponde a carácter de IES: 1=RE y ESC TECNO, 2=TECN, 3= TECNO, 4=INST UNIVER, 5= UNIVER)

Gráfica No. 19: Dispersión de la modalidad según el carácter de las Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia



Fuente: Elaborado para el estudio

Con relación a la modalidad y el tipo de IES se encuentra una relación positiva, excepto en la Modalidad de Especialización Tecnología/Técnica. Esto posee gran consistencia con la Ley 30/92 (Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992) que establece el tipo de programa que se faculta para ofertar desde cada IES según su carácter.

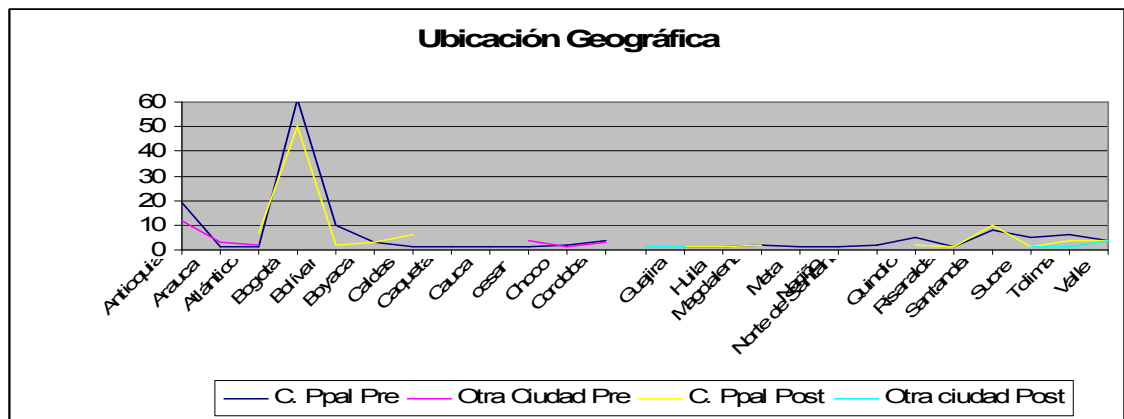
5.3.2. Postgrado

Con relación a la ubicación geográfica se encuentra que la concentración es mayor en Ciudades principales, siendo Bogotá significativa tanto en pre y postgrado. A nivel de pregrado la oferta en otras ciudades se da en Antioquia, Arauca, Atlántico, Choco y Córdoba. Mientras en Postgrado se da en los departamentos de Tolima, Valle y Guajira. Inexistiendo a nivel general cubrimiento en Departamentos como:

Guainía, Guaviare, Casanare, San Andrés, Amazonas, Vaúpes, Vichada y Putumayo.

La misma tendencia en baja cobertura se encuentra en Educación tradicional, aunque en la tradicional se observa oferta para algunos de los departamentos no cubiertos por programas de Educación a Distancia.

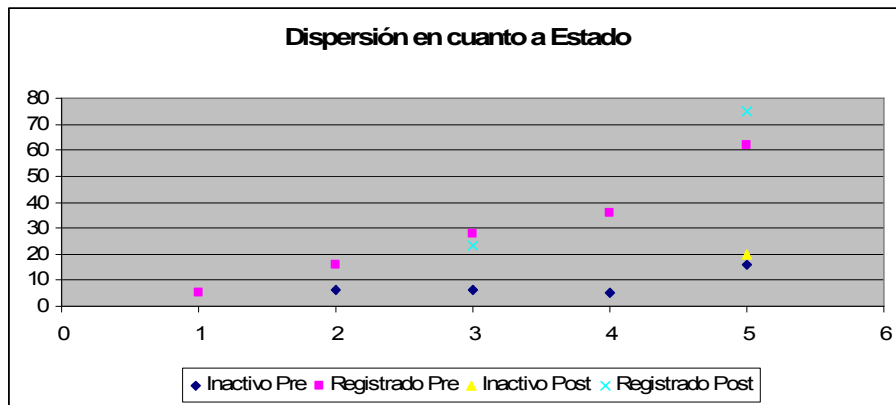
Gráfica No. 20: Distribución de la oferta en postgrado de Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia



Fuente: Elaborado para el estudio

Se encuentra una relación positiva en cuanto al estado y las IES, que denota una tendencia superior a la categoría Registrado que Inactivo, siendo esta última más alta en el carácter universitario de postgrado y pregrado.

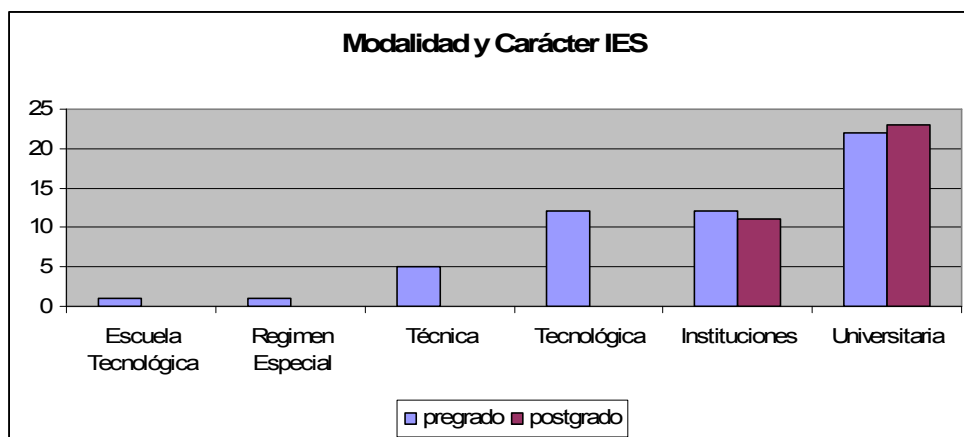
Gráfica No. 21: Dispersión de programas ofertados a distancia según el estado actual



Fuente: Elaborado para el estudio

Se encuentran mayor cantidad de IES de carácter universitario ofertando programas a distancia tanto en pregrado como en postgrado. La tendencia de Instituciones tanto tecnológicas como Universitarias es muy similar, al igual que las Escuelas Tecnológicas y de Régimen Especial, mientras que de carácter técnico son más altas que estas últimas.

Gráfica No. 22: Distribución de Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia en postgrado según modalidad y carácter

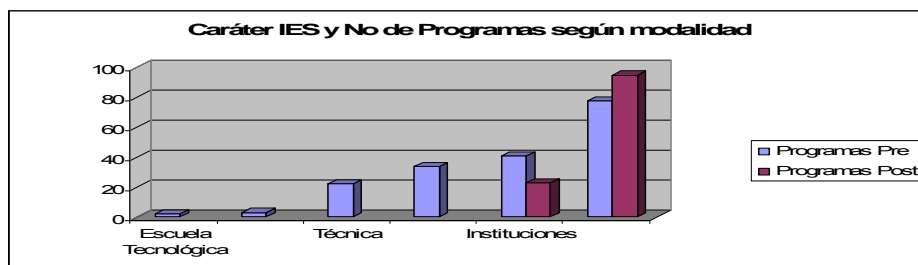


Fuente: Elaborado para el estudio

En cuanto a los programas se encuentra que la mayor cantidad de programas ofertados tanto en pregrado como postgrado son de carácter Universidad, siendo la oferta en postgrado superior que la de pregrado.

La oferta de los programas es proporcional con el carácter y modalidad del programa, a menor nivel, menor número de programas. Los niveles de postgrado solo son ofertados por instituciones de universitarias y universidades, tal como se condiciona desde la ley 30/92.

Gráfica No. 23: Relación de programas ofertados a distancia en pregrado y postgrado según la modalidad y el carácter de la Institución de educación superior (IES)

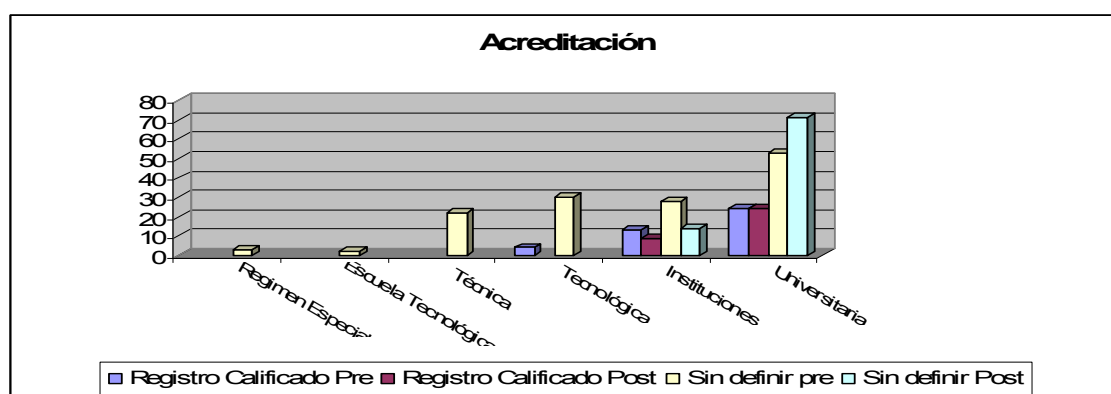


Fuente: Elaborado para el estudio

Al observar la acreditación. Se encuentra una alta tendencia tanto en pregrado como postgrado a no definir la acreditación (no acreditarse). Sin embargo en el tipo de IES con carácter más alto se comienzan a observar esfuerzos tanto en pregrado como en postgrado.

Lo cual coincide con la lenta incorporación de las IES y programas a los procesos de acreditación mencionada en estudios previos.

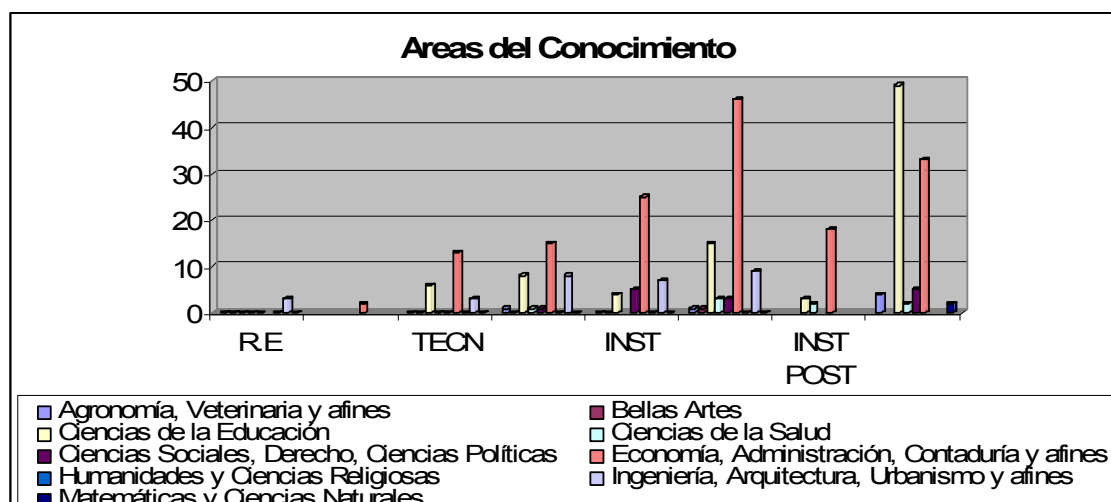
Gráfica No. 24: Distribución de las Instituciones de educación superior (IES) con programas a distancia según el proceso de acreditación



Fuente: Elaborado para el estudio

La tendencia es muy similar a la de la Educación Superior tradicional, prevaleciendo Ciencias de la Educación, Administración y afines, Ingeniería y afines, dentro de la distribución de todos los programas tanto en pregrado como postgrado.

Gráfica No. 25: Distribución de programas en postgrado ofertados a distancia según el carácter de la Institución de educación superior

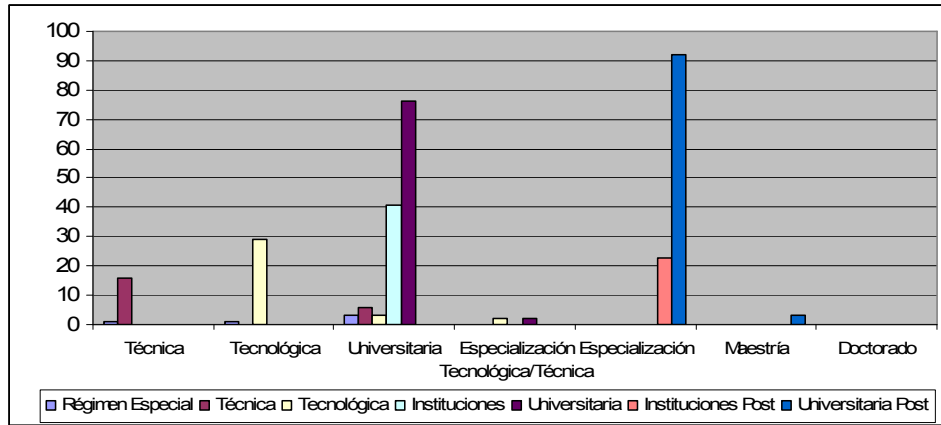


Fuente: Elaborado para el estudio

Aunque poco significativas existen instituciones técnicas que ofertan programas universitarios, las demás instituciones ofrecen programas según lo facultado desde la ley 30/92. Siendo las universidades quienes tienen la mayor oferta tanto en pregrado como en postgrado. Debido en parte a que existe un número mayor de programas universitarios y de especialización, comparado con los otros niveles.

Lo anterior contrasta un poco con los últimos estudios estadísticos que mencionaban una matrícula superior en formación profesional y tecnológica. Ahora prevalece en nivel de postgrado la Especialización y en nivel de pregrado, universitaria.

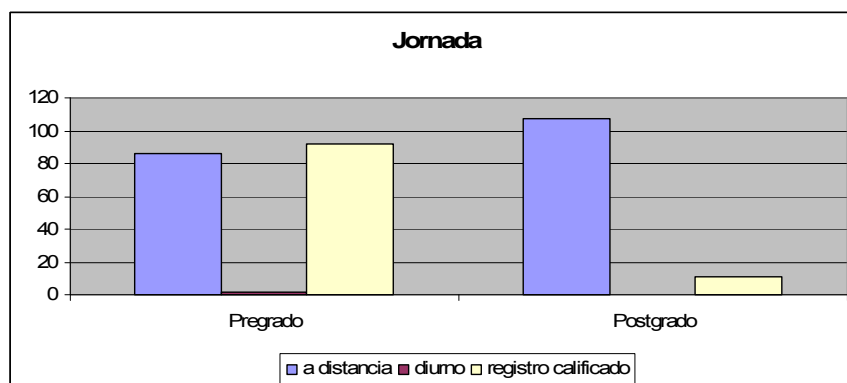
Gráfica No. 26: Distribución de la oferta de programas a distancia en pregrado y postgrado según el carácter de la Institución de Educación superior



Fuente: Elaborado para el estudio

La jornada que presenta mayor porcentaje tanto en pregrado como postgrado es la “A Distancia”, seguida por una cifra significativa de registro calificado.

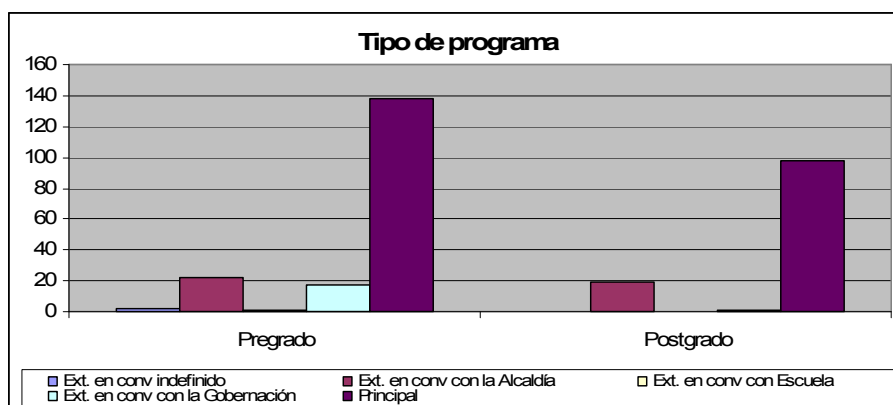
Gráfica No. 27: Distribución de la oferta de programas a distancia en pregrado y postgrado según la jornada



Fuente: Elaborado para el estudio

Con relación al tipo de programa se encuentra que la mayoría son principales, por lo tanto es posible que las Universidades en palabras de estudios previos encuentren en la Educación a Distancia una alternativa viable para aumentar cobertura. También la presencia de convenios desde instituciones estatales lleva a pensar en que han existido voluntades políticas para aumentar la cobertura de la Educación por medio de la metodología a distancia, sin embargo el número significativo de programas realizados en convenio que a la fecha están inactivos llevarían a pensar en la estrecha relación con fenómenos externos como apoyo e indiferencia gubernamental con la Educación a distancia, tal como lo mencionan estudios previos.

Gráfica No. 28: Distribución de la oferta de programas a distancia en pregrado y postgrado según el tipo de programa

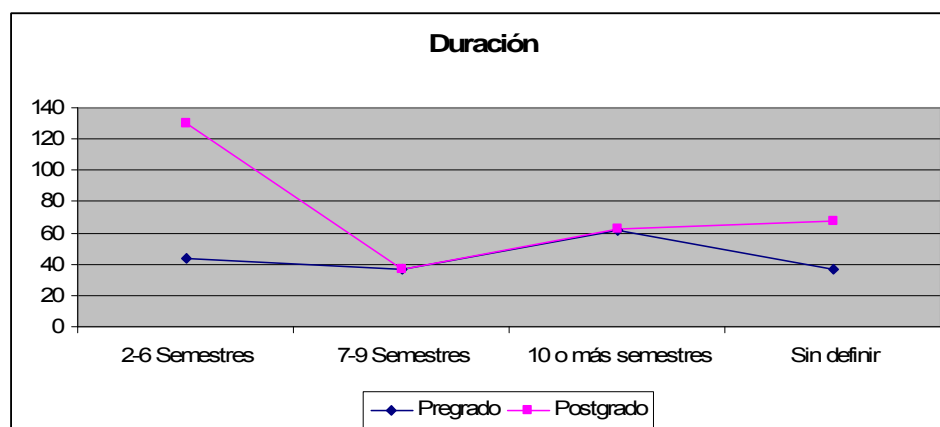


Fuente: Elaborado para el estudio

La distribución de la duración es similar a la duración en la educación tradicional 10 semestres pregrado, 2-3 semestres especialización. Para el caso de maestría no es consistente pues el dato es de 5 años (igual que un pregrado profesional). A nivel general tanto en pregrado como postgrado se encuentra un alto porcentaje sin definir.

En cuanto a la unidad de medida se encuentra una falta de uniformidad muy alta, así como el mismo fenómeno en cuanto a los programas, que es coherente con los hallazgos de estudios en Latinoamérica sobre expansión cuantitativa, diversificación institucional, aumento de participación del sector privado, desarrollo acelerado de postgrados e incremento de la capacidad endógena.

Gráfica No. 29: Distribución de la oferta de programas a distancia en pregrado y postgrado según la duración del mismo



Fuente: Elaborado para el estudio

De lo anterior este análisis concluyó:

1. En cuanto a la Educación a Distancia que se podría pensar más cerca de las nuevas exigencias por los principios de la misma (la necesidad de criterios individuales, respeto a la autonomía, flexibilidad de tiempos, uso de TIC, y otras). Esto no sucede, las tendencias son similares a los de la Educación tradicional tanto en oferta como en ubicación geográfica, tipo de instituciones, duración de los programas, diversidad en la oferta, e incluso la propia jornada a distancia no es uniforme en todos los programas.
2. En la sociedad del conocimiento se habla de la importancia de la investigación como proceso generador de conocimiento, siendo este último una característica importante del desarrollo nacional, sin embargo no existió ningún programa que reportara procesos actuales de investigación, puede ser que no se halla reportado, pero de igual forma eso nos llevaría a pensar en esfuerzos caóticos individuales desde cada institución o peor aún desde cada programa, lo que evidenciaría poca o ninguna organización de la

investigación en cuanto a programas e instituciones a distancia se refiere (no se investigó al respecto en la educación tradicional, pero puede ser similar).

3. Con relación a los procesos de estandarización y acreditación promovidos desde el Banco Mundial, a la luz de la diversidad en cuanto a unidad de medida de la duración de los programas y diversidad de los mismos, llevan a pensar que más que un movimiento impuesto por intereses económicos es una necesidad apremiante e incluso, también se requerirá de una reglamentación que sea más clara al respecto. Aunque no se investigó es posible que esta diversificación de programas sea lo que ha llevado a pensar en la falta de pertinencia tan criticada en los programas de Educación Superior.
4. Aunque no todo presenta un panorama de crisis (entendida como oportunidad de crecimiento), un punto fuerte es la diferencia menor entre la oferta y la demanda (solicitud y cupos), En la metodología a distancia tanto en pregrado como en postgrado desde el origen estatal es inferior al de la educación tradicional, (para pregrado es 36% y 14% postgrado, frente a la educación tradicional de 270% pregrado y 26% en postgrado). En el origen privado también aunque menor es significativo (para pregrado es 5% y 4% postgrado, frente a la educación tradicional de 33% pregrado y 20% en postgrado).
5. Ahora bien, en relación a la Educación a Distancia en cuanto al contexto internacional europeo, latinoamericano y nacional, se evidencian las mismas dificultades diagnosticadas con anterioridad: Diversidad en la oferta y calidad, estratificación oculta, lenta incorporación en procesos de

acreditación, estancamiento de la inversión estatal en Educación Superior e investigación, diversificación institucional, aumento de la participación del sector privado, incremento de la capacidad endógena y desarrollo acelerado de postgrado (entre 1984 y 1996 no se reportaba un número significativo de programas y para el 2006 era superior al máximo de otros niveles de formación según carácter institucional).

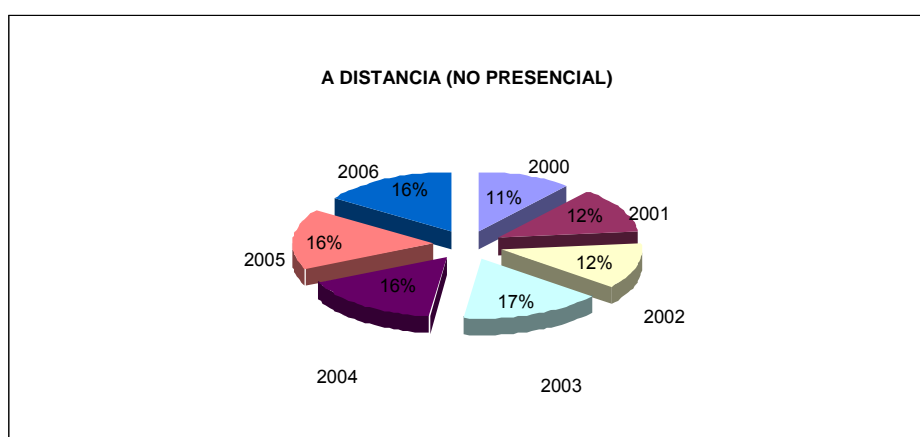
6. A nivel nacional se encuentra la ya diagnosticada relación entre las políticas del gobierno de turno y los programas a distancia, evidenciada por el número de programas inactivos de tipo en convenio con Alcaldía y Gobernación. Así como la curva de crecimiento que presenta la modalidad a distancia por sí sola y en general de la Educación Superior en Colombia.

7. En otros estudios se observa que la educación a distancia se convierte en una alternativa para ampliar la cobertura institucional, sin embargo esto podría ir en contravía puesto que la “a distancia”, podría ser utilizada como un medio que no comparta los principios ni fines de la “a distancia”, desde su concepción inicial y de ser así, la “a distancia” se convertiría en lo que menciona la ley 30/92 (Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992) una metodología más, que dista mucho de sus orígenes y el decreto 1820 de 1983 (Diario Oficial No. 36298 del 21 de julio de 1983).

Ahora bien, al revisar algunos indicadores recientes de la educación superior a distancia en Colombia frente a: Porcentaje de participación general, Número de programas activos periodo 2000-06, Número de Programas inscritos en esta metodología para el primer semestre 2008 y Número de programas activos en esta metodología para el mismo periodo encontramos algunas variaciones tal como se muestra a continuación.

En la gráfica No. 30 observamos que la participación general de la metodología a Distancia durante el periodo 2000-06 ha tenido en promedio un 14, 28% del total de la oferta, estabilizándose para los últimos tres años en un 16%, con lo cual la participación sigue siendo notablemente inferior a la metodología presencial.

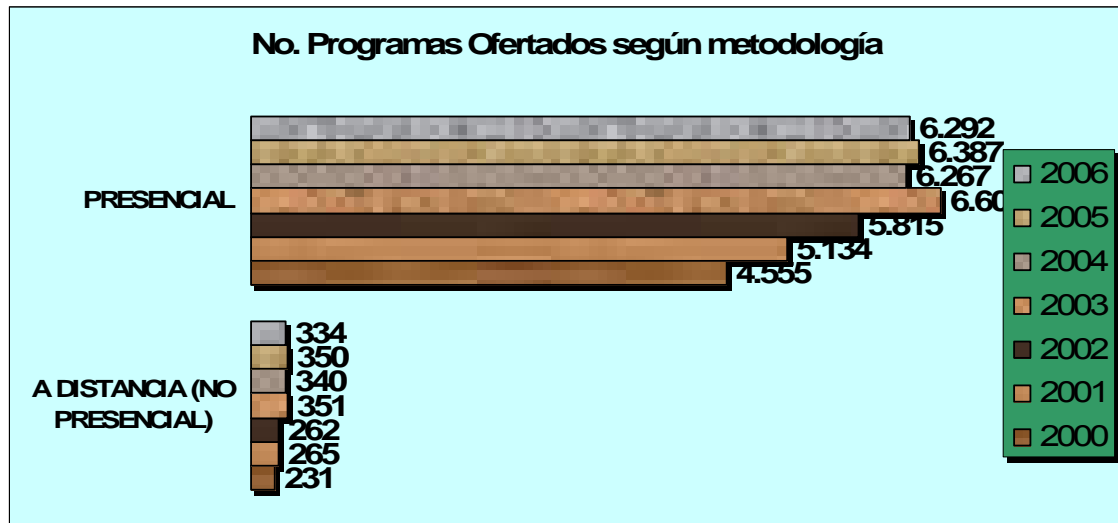
Gráfica No. 30: Porcentaje de Participación Metodología a distancia 2000-2006



Fuente: Datos de Ministerio de Educación Nacional, SNIES (2008)

Al observar la misma participación general, pero teniendo en cuenta los programas ofertados, se observa una tendencia similar de oferta tanto en incremento como decremento, siendo muy inferior el número de programas ofertados bajo la metodología a distancia en comparación con aquellos ofertados en metodología presencial.

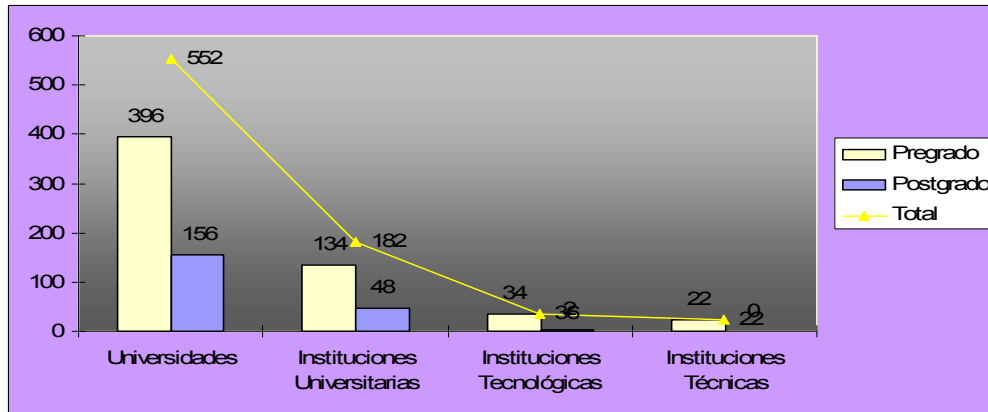
Gráfica No. 31: Número de programas académicos según Metodología



Fuente: Datos de Ministerio de Educación Nacional, SNIES (2008)

Si tenemos en cuenta la distribución de los programas académicos específicamente en la metodología a distancia según el carácter de la Institución y el nivel académico se encuentra que existe una prevaecía en la oferta de programas académicos de pregrado frente a la oferta de postgrado. Esto podría ser explicado por la legislación en torno a posibilitar estos niveles solo a Instituciones y Universidades, pero en el interior de estas últimas esto no lo explica. Excepto la misma demanda del mercado, tal como lo observamos en la gráfica No. 32, que se presenta a continuación:

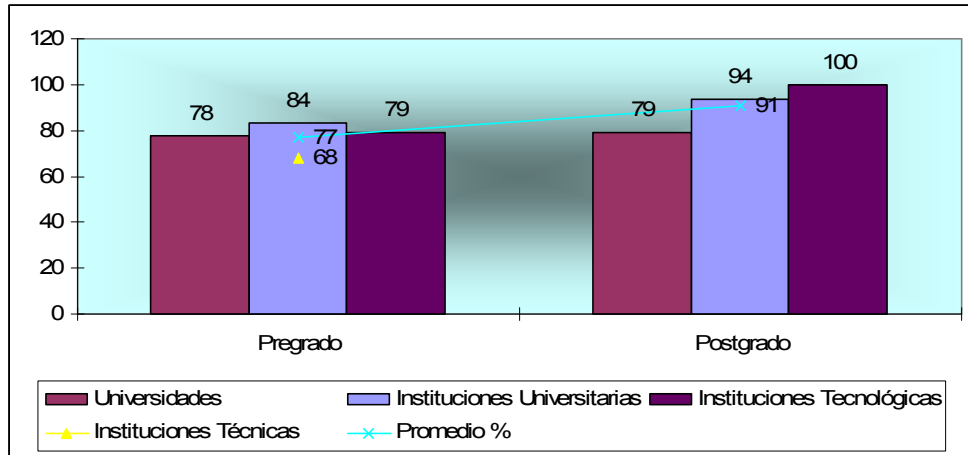
Gráfica No. 32: Número de programas inscritos en SNIES para el 2008 1S A Distancia



Fuente: Datos de Ministerio de Educación Nacional, SNIES (2008)

Si tenemos en cuenta la información anterior, pero solamente con programas activos encontramos una variación importante para todas las instituciones en el nivel de pregrado que va entre el 68% y el 84% de programas activos para el primer semestre de 2008 que obtuvo en promedio un 77% de programas activos, siendo significativamente inferior al nivel de postgrado que en la actualidad posee en promedio un 91% de programas activos, oscilando entre el 79% y el 100% de actividad. Lo cual nos lleva a pensar que si bien existen mayor número de programas inscritos en el nivel de pregrado, realmente existen mayor número de programas proporcionalmente activos en el nivel de postgrado. Tal como se puede observar en la siguiente gráfica:

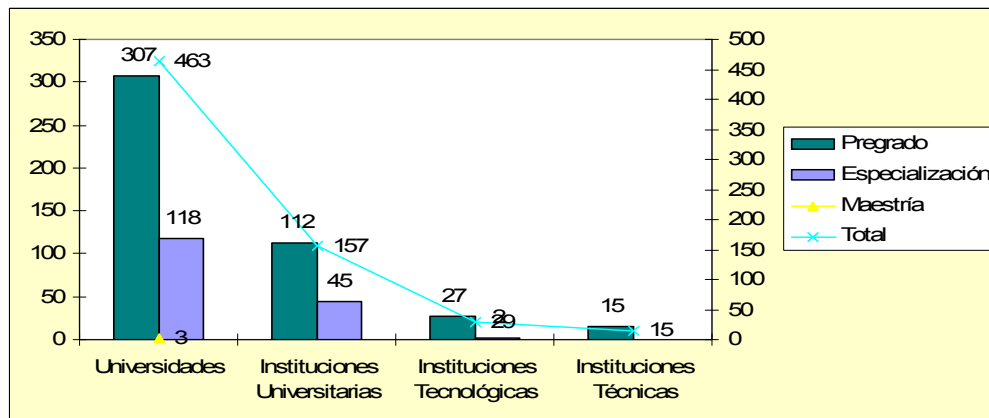
Gráfica No. 33: Porcentaje de programas activos de acuerdo a Carácter y nivel de formación



Fuente: Datos de Ministerio de Educación Nacional, SNIES (2008)

Al observar la tendencia del estado de los programas (activo-inactivo) podemos observar que la tendencia es similar al número de programas inscritos, tal como se observa en la gráfica No. 34.

Gráfica No. 34: Número de programas activos en SNIES para el 2008 1S A Distancia



Fuente: Datos de Ministerio de Educación Nacional, SNIES (2008)

Por último si tenemos en cuenta los datos obtenidos del estudio del 2006 frente a los de la actualización a primer semestre de 2008, encontramos la siguiente variación general en la tabla No 10.

Tabla No. 11: Variación de Número de programas entre 2006 y 2008 1S

PREGRADO	2006	2008 1S	% de Variación
Instituciones Técnicas	16	15	-6,25%
Escuela tecnológica, Régimen especial, Instituciones tecnológicas	36	27	-25,00%
Instituciones Universitarias	41	112	173,17%
Universidades	63	307	387,30%
Subtotal	156	461	195,51%
POSTGRADO			
Instituciones Tecnológicas	1	2	100,00%
Instituciones Universitarias	28	45	60,71%
Universidades	78	121	55,13%
Subtotal	107	168	57,01%
TOTAL	263	629	139,16%

Fuente: Elaborado para el estudio, Ministerio de Educación Nacional, SNIES (2008)

En la anterior tabla, se observa un porcentaje de variación positiva para todos los niveles, exceptuando el nivel técnico y tecnológico en pregrado. Así mismo se halla un incremento en la cantidad de programas ofertados en la metodología a distancia del 139% en promedio general, si se tiene en cuenta los niveles académicos, se observa un aumento superior en el nivel de pregrado comparado con el nivel de postgrado. Sin embargo, la participación general se ha mantenido en el tiempo, con lo cual podríamos inferir que aumenta la matrícula y los programas ofertados dentro de la metodología pero con respecto a la educación superior en general se mantiene con una participación 16% del total de la cobertura general.

Con estos datos terminamos este apartado y se da el inicio a la tercera parte: Desarrollo de la investigación.

**TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LA
INVESTIGACION**

6. CAPÍTULO: METODOLOGIA Y DISEÑO METODOLOGICO

Este es el penúltimo capítulo del estudio, desarrolla los cinco capítulos precedentes y a su vez, se presenta como un puente para el último capítulo: la propuesta. Durante este capítulo se describirá el proceso investigativo que permitió la creación de la propuesta final y los resultados que se presentan del proceso.

6.1. Descripción de la opción metodológica

En los siguientes apartados se describe el proceso de investigación desde su abordaje teórico hasta su operacionalización en los instrumentos utilizados, para ello se tendrá en cuenta el paradigma, enfoque de la investigación y su metodología, tal como presentamos a continuación sin embargo debido a los múltiples abordajes que se hacen tanto desde los paradigmas, enfoques y metodologías consideramos necesario realizar una introducción que referenciará dentro de esa variedad de categorizaciones de lo que se ha construido en torno a investigación aquellas que fueron seleccionados como marco de desarrollo de este proceso investigativo.

6.1.1. Introducción

Dentro de este apartado se tendrán en cuenta algunas de las definiciones y categorizaciones que se encuentran sobre el tema general de investigación, no se consideran de antemano como las mejores o las únicas para abordar el objeto de estudio, más bien se consideran como aquellas que se adaptan mejor para comprenderlo y estudiarlo desde un proceso subjetivo del investigador sesgado por su propio contexto histórico-cultural tal como lo señala Kunt (2000) en su teoría histórica de la ciencia, pues se reconoce en principio una concordancia con lo que expone Sabino:

“A veces se olvida que la ciencia es un camino perpetuamente abierto, indefectiblemente falible y que, por lo tanto, la obra de los fundadores de una disciplina determinada no puede tomarse al pie de la letra, absolutizando sus conclusiones. Mucho de cada obra debe ser reexaminado, para situar apropiadamente sus aportes en el contexto de su tiempo, en sus coordenadas particulares, haciendo un esfuerzo para extraer de ellos lo que – teórica y metodológicamente- puede sobrevivir como fundamental” (Sabino, A., 1996: 270)

Es así como para iniciar se definirá que se entiende por paradigma, enfoque y metodología.

6.1.2. Paradigma, enfoque y metodología

Iniciando por su marco más amplio: el paradigma científico, en términos de Kunt un paradigma puede ser asumido como: “un conjunto de reglas de trabajo, formas de discusión y validación de métodos y resultados;

significaciones, teorías y conceptos; tradiciones que comparte una comunidad científica que la identifican como tal” (Kunt, T., 2000: 53)⁴⁹ o en un sentido más amplio son: “modelos conceptuales que responden a interrogantes relacionados con los siguientes aspectos: qué es la investigación, cómo investigar, qué es investigar y para qué sirve la investigación” (Pérez, G., 1994: 17).

Los paradigmas a lo largo del tiempo han sido clasificados de diferentes formas, la tradicional entre positivista y humanista (Bonilla y Rodríguez ,1995), sin embargo otra forma de categorizarlos es la propuesta por Gloria Pérez Serrano (Pérez, 1994) a partir de los planteamientos de Justo Arnal (Arnal, del Rincón, y La Torre, 1992) y otros autores (entre ellos Popkewitz, 1988; Morín, 1984) en: “Positivista, interpretativo y sociocrítico, como categorías que recogen y clarifican mejor el sentido de las perspectivas de investigación” (Pérez, 1994: 21). A partir de esta clasificación Marlene Sánchez Moncada presenta en su documento de trabajo: Módulo de fundamentos de investigación “las principales características de cada uno de ellos, teniendo en cuenta: Propósitos, objetos de investigación, concepción sobre la teoría, el conocimiento, el papel del investigador y el uso de determinadas metodologías” (Sánchez, 2001: 14), que sirvieron de base para la elaboración del siguiente cuadro comparativo:

⁴⁹ Lyotard llamaría a esto acuerdos intersubjetivos de individuos representativos.

Cuadro No. 2: Comparativo de categorización de paradigmas

Aspecto	Positivista ⁵⁰	Interpretativo ⁵¹	Socio-crítico ⁵²
Breve reseña	Sus orígenes se remontan a las corrientes de pensamiento anglosajón y francés. Con fundamentos en el positivismo de Comte (1798-857), Stuart Mill (1806-1873), Durkheim (1858-1917) y Popper (1902), este paradigma incorpora el método científico a la investigación (Pérez, G., 1994: 21)	Aparece como alternativa al paradigma racionalista ante el supuesto de que las problemáticas sociales son de tal nivel de complejidad, que no alcanzan a ser vislumbradas desde una perspectiva meramente cuantitativa; por ello en este paradigma cobra gran importancia entre otros, los fenómenos culturales, las creencias, los valores, los significados y símbolos e interrelaciones entre los sujetos. Sus antecedentes históricos los encontramos en varios trabajos ⁵³ y en las escuelas de pensamiento ⁵⁴	Con este paradigma se incorpora a la investigación educativa componentes de tipo ideológico, que tienen como finalidad la transformación de la estructura de relaciones sociales. Se apoyan en los planteamientos de la escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno), en el neomarxismo (Aple, 1982, Giroux, 1983), en la teoría crítica de Habermas (1984) y los trabajos de Freire (1972) y Carr Kemmis (1983) (Arnal, J., y otros, 1992: 41)

⁵⁰ Otras denominaciones son Científico-naturalista, científico-tecnológico, empírico-analítico o sistemático gerencial (SANCHEZ, M., 2001: 14)

⁵¹ También se denomina hermeneútico, fenomenológico, humanista o etnográfico.

⁵² “Bajo esta denominación se agrupan una familia de enfoques que surgen como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa...admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa” (Arnal, J. y otros, 1992: 41) Las investigaciones inscritas en este paradigma, buscan transformar situaciones educativas concretas. En el entendido de que la “La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman” (Pérez, G., 1994: 35) se espera que los efectos de la investigación develen y penetren tales condiciones.

⁵³ Como los de Dilthey (1833-1911), Rickert (1863-1936), Schutz (1899-1859), Weber (1864-1920)

⁵⁴ Como la fenomenología, interaccionismo simbólico, etnometodología y sociología cualitativa. Desplaza las nociones de explicación, predicción y control del anterior paradigma, por las nociones de comprensión, significado y acción (Arnal, J. y otros, 1992: 41)

Propósito	“descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa” (Arnal, J., y otros, 1992: 39)	Comprender e interpretar el ámbito de los significados de las personas implicadas en los hechos educativos y en algunos casos, desde este conocimiento que se produce durante el proceso de investigación, orientar la toma de decisiones. El interés no consiste en establecer generalizaciones susceptibles de ser aplicadas a casos similares, sino que por el contrario, desarrolla hipótesis para casos particulares.	Están encaminados al análisis de las transformaciones sociales y a dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, busca identificar el potencial para el cambio social (Arnal, J., y otros, 1992: 41)
Objetos de investigación	Son aquellos fenómenos observables, en tanto que son los únicos susceptibles de ser medidos, analizados y controlados experimentalmente. En este sentido, la observación, medición y tratamiento estadístico de los fenómenos develan regularidades que se expresan en leyes o relaciones empíricas, de tal forma que puedan ser aplicadas en otros contextos.	“los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; pretenden desarrollar conocimiento idiográfico”, estudia en los sujetos sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Arnal, J., y otros, 1992: 39)	Nace de una necesidad sentida por un grupo de individuos, de ahí que aquello que se quiere abordar desde la investigación es definido por quienes van a participar en el proceso. Se busca que la nominación investigador e investigado se desdibuje, pues durante este proceso “la investigación es una empresa participativa en la que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones” (Pérez, G., 1994: 37)
Teoría	“ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones” (Arnal, J. y otros, 1992: 39) asumiendo que es a través de la teoría, como se puede intervenir sobre la praxis, pues ésta “formula predicciones sobre lo que sucedería si se modificase tal o cual aspecto de una situación social” (Pérez, G., 1994: 23)	“es una reflexión en y desde la práctica” (Saéz, J., 1998: 27), así, la construcción de teorías se configura en la misma práctica, quiere ello decir que “se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes” (Arnal, J. y otros, 1992: 41)	En el paradigma socio-crítico se relacionan en una tensión dialéctica permanente la teoría y la práctica, con el único propósito de transformar una realidad educativa “desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella”. La teoría se construye a partir de “una reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico [para] orientar la acción” (Pérez, G., 1994: 18 y 34)
Conocimiento	Es un conocimiento aséptico y neutro que se descubre	“no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción” que tiene sentido en la cultura y la vida cotidiana, “es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto no se descubre, se produce” (Pérez, G., 1994: 28)	Se asume como una construcción colectiva y surge de situaciones educativas particulares. El conocimiento es el resultado de la interacción entre puntos de vista subjetivos en un contexto histórico-cultural específico y de la interacción social con localizaciones externas al sujeto que lo produce (Pérez, G., 1994: 36) ⁵⁵

⁵⁵ Por ello investigar se entiende como aquel proceso que permite “conocer y comprender la realidad como praxis” (Arnal, J. y otros, 1992: 41)

Metodología	Se orienta desde la perspectiva hipotético-deductiva, por ello una de las modalidades que adopta es el uso de métodos cuantitativos y estadísticos. Así, "Todos los fenómenos son categorizados en variables entre las que se establecen relaciones estadísticas" (Pérez, G., 1994: 23). En esta ciencia la estadística se constituye en el instrumento de análisis e interpretación de los datos.	Es fundamentalmente cualitativa, promoviendo diversidad de métodos y estrategias de investigación que producen información descriptiva, susceptible de ser interpretada. El investigador y sus valores hacen parte de la investigación y "la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural" (Pérez, G., 1994: 28)	El referente principal es la propia praxis; desde la cual se propende por generar la autorreflexión permanente de quienes participan en los procesos investigativos y por la conformación y consolidación de comunidades autocríticas. Su propósito es que la toma de decisiones se constituya en una construcción colectiva y su ejecución haga parte de las metodologías y estrategias investigativas ⁵⁶ .
Relación investigador y su realidad	La relación se debe caracterizar por ser completamente imparcial "sus valores no deben interferir con el problema a estudiar" (Pérez, G., 1994: 23)	El investigador es parte y producto de los problemas que estudia (Bonilla, E. y Rodríguez, P., 1995: 33)	El investigador es parte y producto de los problemas que estudia y busca transformarlos.

Fuente: Elaborado a partir del trabajo de Sánchez M. y otros autores referenciados

Por lo anterior esta investigación se considera dentro del paradigma sociocrítico puesto que no sólo busca comprender y estudiar el Rol y Características del Liderazgo del Docente-Tutor en la Educación Superior a Distancia en Colombia (2005-2009), sino también a partir de ello elaborar una propuesta de actuación dentro de un contexto histórico de transformación como lo es la sociedad del conocimiento, que permita comprender la relación docente-estudiante en la Educación Superior a distancia desde el estudio de la percepción de los individuos que la vivencian.

⁵⁶ De acuerdo con Arnal (y otros) existen similitudes en cuanto a lo conceptual y a lo metodológico con el paradigma interpretativo, pero se diferencian en que el sociocrítico añade el componente ideológico "con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla" (Arnal, J. y otros, 1992: 42)

6.1.2.1 Enfoque de la investigación

Un enfoque es una forma de ver, en investigación se constituye en una posición epistemológica frente al objeto de estudio⁵⁷ y al igual que en los abordajes tradicionales sobre investigación coexisten diferentes categorizaciones a continuación se presenta la agrupación realizada por Camilo Dos Santos Filho y Silvio Ancizar Sánchez Gamboa:

“ A) El enfoque empirista-inductivo: el conocimiento se concibe como una representación verdadera en un mundo objetivo, representación que se construye a partir del dato positivo o evidente, en donde se entiende por método válido la generalización probabilística que arranca desde los casos singulares.

B) El enfoque racionalista-deductivo: El conocimiento se concibe como una explicación verosímil y provisional de un mundo al que se accede mediante referencias intersubjetivas. En donde se entiende por método válido la construcción teórica a partir de conjeturas amplias y universales de las que se deducen los casos particulares

C) El enfoque fenomenológico-introspectivo: el conocimiento se concibe como captación o comprensión esencial de un mundo cuyo acceso resulta mediatizado por las construcciones simbólicas del sujeto. Se entiende como método válido la introspección o la búsqueda vivencial, interactiva y participativa de quienes producen el conocimiento, por referencia a visiones holísticas e histórico dialécticas de los hechos bajo estudio” (DOS SANTOS, J. y ANCIZAR, S., 1998: 12)

Partiendo de esta categorización se considera que el enfoque del estudio corresponde al enfoque fenomenológico-introspectivo en donde para la

⁵⁷ En palabras de Gardner, H. corresponden a estilos de pensamiento (Gardner, 1987: 23)

comprensión del objeto de estudio se accede desde la percepción individual teniendo en cuenta un contexto específico como la relación docente-estudiante en la Educación Superior a distancia colombiana dentro de la sociedad del conocimiento.

6.1.2.2 Metodología de la investigación

Normalmente se tiende a confundir dos términos: metodología y método, que para la investigación se considera son diferentes. En su acepción más general la metodología corresponde al conjunto de métodos mientras que el método se refiere a la forma o camino concreto para acceder al objeto de estudio, para ello retomamos la distinción que realiza el profesor Lupicinio Iñiguez, a saber:

“Por **metodología** se entiende la aproximación general al estudio de un objeto o proceso, es decir, el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines. Por **método**, los caminos específicos que permiten acceder al análisis de los distintos objetos que se pretenden investigar. El método engloba todas las operaciones y actividades que, regidas por normas específicas, posibilitan el conocimiento de los procesos sociales”. (Iñiguez, L., 2004: 1)

Existen otras definiciones más complejas⁵⁸ sin embargo consideramos que esta es suficiente para establecer la diferencia entre uno y otro concepto,

⁵⁸ “La teoría de los procedimientos generales de la investigación; describe las características que adapta el proceso general del conocimiento científico, las etapas en que se divide dicho proceso desde el punto de vista de su producción y las condiciones bajo las cuales debe hacerse; además da cuenta de los procedimientos generales

sin embargo la clasificación tradicional de las metodologías de investigación conservan la dicotomía cualitativa y cuantitativa, una dicotomía que reta al investigador actual tal como lo señalan las siguientes afirmaciones:

“Como la realidad social tiene dimensiones objetivas y subjetivas, existen aspectos de la realidad social que pueden examinarse con dos criterios científicos de las ciencias naturales. Sin embargo, la dimensión subjetiva puede ser ignorada o manipulada en su propia naturaleza, cuando la realidad social sólo se examina con métodos cuantitativos. Por lo tanto el problema no debe estribar en establecer qué método de conocimiento es el mejor, sino cuál es el más pertinente para explicar la realidad social. Incluso el reto del investigador social debería ser el desarrollo de su capacidad analítica y de sus conocimientos para emplear los métodos de manera integrada, que le permitan comprender la realidad social en sus dos dimensiones esenciales, a saber: la cuantitativa y la cualitativa” (Bonilla, E. y Rodríguez, P., 1995: 33)

El reto del conocimiento según Edgar Morín es: “Superar el conocimiento por operantes contradicciones, como cualitativo-cuantitativo, sujeto-objeto, intelectual-afectivo, material-espiritual, por una comprensión de la realidad compleja que los involucra” (Morín, E., 2000: 20)

De esta forma esta investigación parte de un abordaje metodológico Cualitativo-cuantitativo desde el paradigma socio-crítico a través de un enfoque fenomenológico-interpretativo para llegar al logro de los objetivos trazados de acuerdo con su diseño metodológico.

adoptados por la investigación científica en su práctica concreta, las características de cada uno de ellos, sus posibilidades y limitaciones, precisa los datos del proceso de investigación comunes a todos los procedimientos empleados y es posible determinar la secuencia que debe seguirse en la investigación del conocimiento válido” . (Ladrón, 1978, citado por Torres, 1986, p. 34).

6.1.2.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico tuvo en cuenta tres fases respondiendo al modelo de construcción de consensos diseñado durante el estudio exploratorio mencionado, a saber:

Fase Preliminar: En esta fase se desarrolla un avance conceptual que permita la elaboración de un instrumento, validación y muestreo, para continuar hacia la Fase Operativa, que incluye la aprobación de la propuesta de tesis doctoral. Se desarrolla entre 2006 y 2008

Fase Operativa: Hace referencia a la aplicación del instrumento, por tanto aborda el trabajo de campo desde sus implicaciones internas y externas, que permitirán el paso a la última fase: Fase de Producción Final. Esta fase tuvo lugar entre 2008 y 2009

Fase de Producción Final: Con esta última fase se realiza un trabajo de organización, análisis, síntesis y concreción alrededor de los resultados obtenidos en las fases anteriores que se condensaran en un documento final. Esta fase se realizó entre 2009 y 2010

Las cuales serán descritas a continuación.

6.1.2.3.1. Fase preliminar: Elaboración del marco teórico

En la fase preliminar se desarrollo el marco teórico base teniendo como punto de partida la revisión teórica y los hallazgos encontrados a partir estudio exploratorio realizado entre el 2005 y el 2006, se establecieron cuatro tópicos generales, que permitieron dar un marco general a objeto de estudio, a saber: 1) La sociedad del conocimiento, 2) El Docente- Tutor, 3) El Liderazgo y, 4) La Educación Superior a Distancia.

Esta elaboración incluyo la consulta a fuentes nacionales e internacionales, así como entrevistas informales con personas vinculadas a la Educación Superior a distancia tanto desde instituciones como desde la Asociación nacional de Educación Superior a distancia, siguiendo el cronograma previsto.

Cronograma de actividades: Fase preliminar

Actividad	Oct	Nov	Dic-	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Sep-
Definición del problema	X	X									
Revisión bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X				
Evaluación y retroalimentación	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Elaboración del proyecto	X	X	X								
Ajustes del proyecto			X								
Definición de variables a tener en cuenta en la caracterización.				X							
Definición de las fuentes de información				X							
Recolección de la información					X	X					
Análisis de la información					X	X	X				
Interpretación					X	X	X				
Conceptualización							X	X	X	X	
Elaboración del marco teórico					X	X	X	X	X	X	
Revisión de contexto											X
Actividad	Oct										
Elaboración de la propuesta	X										

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

6.1.2.3.2. Fase operativa: Recolección y análisis de datos

La Fase Operativa giró en torno a dos procesos: la recolección de datos y los resultados, que se presentan a continuación. Para ello hubo una definición inicial del campo de la investigación, la población, la muestra, forma de muestreo, métodos de análisis de datos incluyendo diseño y validación de instrumentos.

a). Campo de la investigación

Si bien la incorporación a la sociedad del conocimiento implica una transformación de la Educación en general, es la Educación Superior en quien recae el mayor peso de la transformación puesto que de su adaptación dependerá su sobrevivencia en los tiempos venideros.

Lo anterior es más evidente en la Educación Superior a Distancia quien además de replantear su papel en la sociedad actual tiene una oportunidad tal vez única de posicionarse como líder en las nuevas relaciones enseñanza-aprendizaje dentro de la sociedad del conocimiento. Por tanto el campo de investigación es la Educación Superior a Distancia en Colombia.

b). Consideraciones de la definición de la población

Inicialmente se intentó definir la población a partir de los datos estadísticos oficiales de la Educación Superior a distancia, sin embargo a partir de los hallazgos del estudio exploratorio inicial se halló que no existían datos estadísticos actualizados oficiales por parte de Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), ni tampoco por parte de la Asociación colombiana de Educación Superior a distancia quienes para mayo de 2007 publican su actualización estadística del periodo 1997-2004 puesto tampoco lograron obtener datos oficiales posteriores a 2004, por lo tanto se basaron en los mismos datos que fueron tenidos en cuenta en el estudio exploratorio.

Debido a lo anterior y por los procesos de acreditación institucional y de programas promovidos en el país desde 1992 con la promulgación de la Ley 30/92, era más confiable tener en cuenta la población desde los programas reportados por cada institución en el SNIES (Sistema Nacional de Información Estadística de Educación Superior) dado que suministrar información falsa acarrea sanciones. Sin embargo se encontraban datos pocos consistentes entre sí, unos eran los reportados en la base de datos, otros los activos según la base de datos.

c). Población y muestra

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores la población se constituyó a partir del total de programas activos reportados en la fuente oficial de Educación Superior en Colombia (SNIES), teniendo en cuenta el tipo de Institución de Educación Superior, es decir: Instituciones técnicas, tecnológicas, universitarias y universidades discriminado sólo el nivel de formación académica (pregrado-postgrado), independiente del número de alumnos o sedes. Por lo anterior y teniendo en cuenta la norma clásica de muestreo a partir del 10% se definió la muestra teniendo en cuenta el tipo de institución de acuerdo al número de programas activos reportados en el SNIES.

d). Diseño de Instrumentos

A partir de esto, se diseñaron dos instrumentos, uno que permitiera la caracterización general de la muestra institucional y otro que finalmente se aplicó a los estudiantes. El primero (Instrumento de Caracterización Institucional, ver anexo 1) tuvo en cuenta variables como:

- Carácter Institucional
- Concepción de la Educación a distancia
- Unidad de medida del periodo académico
- Exclusividad del marco referencial para la metodología
- Bases de la relación pedagógica (Misión, Visión, principios, valores y creencias, Teorías que fundamentan el modelo pedagógico, Estrategias pedagógicas, de evaluación)
- Docente-Tutor (funciones, actividades de fortalecimiento)
- Investigación (líneas de investigación y publicaciones producidas)
- Concepto de liderazgo

- Especificidades del programa (área de conocimiento, año de registro, exclusividad de docente-tutor en metodología a distancia, perfil del estudiante, ocupacional y profesional)

Por su parte, el Instrumento destinado a la aplicación a los estudiantes (Instrumento Básico de Investigación, ver anexo 2), se estructuró en tres apartados, a saber:

1. Datos Generales: Consta de seis ítems sobre: Edad, sexo, nivel de estudios actual y previo, actividad que desempeña y años cursados bajo la metodología a distancia.
2. Rol percibido por el estudiante del Docente-Tutor: Posee nueve ítems (cinco preguntas abiertas y cuatro cerradas) sobre: percepción de relevancia del rol, percepción de diferencia frente al docente presencial, percepción de diferencias en cuanto a relación docente- estudiante dentro del contexto de educación a distancia, y finalmente funciones percibidas por el estudiante que desempeña el docente-tutor y su diferenciación frente al docente presencial.
3. Características del Docente-Tutor como líder: Es una rejilla con 42 ítems (ver anexo 9) de opción múltiple escala Likert 1-4 (se disminuyeron el número de ítems por el tiempo disponible para resolverlo y se disminuyó el número de opciones para evitar las tendencias hacia el medio frecuente en el uso de la escala Likert), producto de la adaptación del instrumento utilizado por el Dr. Bernal y sus colaboradores en la investigación sobre Liderazgo Escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa (1997). El instrumento original consta de 124 ítems (ver anexo 3) que evalúan siete variables propias

de la teoría de Liderazgo Transformacional mediante una escala Likert de 1-7 y que se adaptaron para el estudio así:

Tabla No. 12 Relación Ítems Cuestionario Original vs. Cuestionario Adaptado

Variable de Liderazgo Transformacional	No de Ítems en Instrumento original	No. Ítems en Instrumento Utilizado
Carisma	31	11
Consideración Individual	18	6
Estimulación Intelectual	13	4
Inspiración	9	3
Tolerancia Psicológica	11	5
Participación	17	4
Actuación del Directivo (Docente-Tutor)	24	9

Fuente: Elaborada a partir de datos del estudio

e). Proceso de validación de instrumentos

Para el Instrumento base de investigación, se tuvieron en cuenta un proceso de validación: a partir de una Prueba piloto previa revisión que contó con la participación de tres docentes, (una española y dos colombianos), quienes poseían una larga trayectoria en Educación Superior, e hicieron sus valoraciones en torno a tiempo verbal de las preguntas y base teórica que sustentaba el apartado C del cuestionario, es decir la teoría de Liderazgo Transformacional.

Una vez realizados los ajustes correspondientes se realizó una prueba piloto con la participación de diez (10) estudiantes, de un programa de pregrado a distancia (Administración) de una Institución Universitaria privada a quienes se contactó a través de redes sociales de la investigadora y les envió la encuesta por correo electrónico durante el mes de febrero. A partir de esta

aplicación, se diseñó una página Excel que permitió la tabulación y diagramación estadística de los resultados cuantitativos y se estableció una Matriz de categorización deductiva (ver anexo 11) con base en el marco teórico para el análisis y la presentación de los resultados cualitativos del apartado B del cuestionario, la cual tuvieron en cuenta Cinco Categorías de tabulación: Funciones del Docente-Tutor (Una Función de Referente – Metafunción-, y una Operativa, denominada -Función última-), un Indicador Cualitativo de percepción extraído del contenido, la frecuencia de aparición del mismo y su respectivo peso porcentual (Ver anexo: 4). Para las preguntas sobre las diferencias percibidas de acuerdo a la metodología según la relación del docente y el estudiantes (No. 11), y las funciones desempeñadas por el docente-tutor (No. 14), se realizó una categorización inductiva de la cual se generaron dos bases de categorización (ver Anexo No. 8).

f). Muestreo

Para realizarlo se hizo una actualización de la información disponible de la población encontrando una variación significativa en el número de programas según la misma fuente, con lo cual la ruta de muestreo que se decidió continuar fue tener en cuenta el 10% de los Programas Activos según la base de datos SNIES (datos oficiales del Ministerio de Educación para 2008 1S), de acuerdo al carácter de la Institución de Educación Superior (Técnica, Tecnológica, Institución Universitaria y Universidad), y teniendo en cuenta los niveles de formación académica (Pregrado y Postgrado), si bien el 10% no era garantía de confiabilidad de los datos, y el estudio es descriptivo, se buscaba tener un referente homogéneo dentro de la población que guardara la proporción original de la misma.

Dada la cantidad de variables, se tuvo en cuenta un proceso en etapas, por tanto, se eligió un muestreo Polietápico, estratificado por conglomerados, que según Roberto Hernández es el recomendado en Muestras de sujetos-tipo

estudios cualitativos, investigación motivacional (primera parte del Instrumento base de investigación) y se combinó con muestra por cuotas dado que es viable en estudios de Opinión y mercado (Rejilla de Liderazgo Transformacional), (Hernández, 2003: 233). Además, se asemejaba más a las necesidades del estudio, puesto que tal como lo expresan Orfelio León e Ignacio Montero: “En una investigación con una población grande, determinar un solo nivel de conglomerado no es suficiente” (León, O. y Montero, I, 2001: 77)

De esta forma, el muestreo Polietápico, estratificado por conglomerados se concretó con selección de las unidades primarias de muestreo, es decir el punto de partida del muestreo, el carácter de las Instituciones de Educación Superior con programas a Distancia, luego se tuvo en cuenta el número de programas por nivel (pregrado y postgrado) activos en la actualidad y de ellos se tomó una muestra del 10% al azar como posibles participantes, sobre la cual se definió el contacto institucional para aplicación de acuerdo al carácter institucional y al número de programas ofertados en la metodología a distancia activos.

Posterior a esto, se procedió a establecer una cuota fija de 10 estudiantes por programa con el fin de tener una muestra homogénea por programa y de fácil manejo estadístico (dado que si bien las últimas estadísticas del 2002 mostraban una diferencia en matrícula pregrado vs. Postgrado y el último estudio que se realizó previo, indicaba una tendencia diferente, no se discriminó el peso de participación según el nivel), que fue estimada en 640 estudiantes participantes (tal como se observa en la tabla No 12), teniendo en cuenta que los únicos datos oficiales sobre la población matriculada bajo la metodología a distancia son del 2002 con 25092 estudiantes. De lo anterior, se estableció de acuerdo a la relación entre el tamaño de la población y la muestra, un error muestral estimado del 4%, en una muestra de 610 estudiantes para una población de 25.000 estudiantes según la tabla de tamaños de la muestra presentada por Orfelio León e Ignacio Montero,

calculada para el caso de trabajar con proporciones, con $P= 0,5$ y un nivel de confianza del 95% (León, O. y Montero, I, 2001: 75)

Tabla No. 13: Tabla de muestreo basada en datos de Programas Activos a febrero de 2008

IES	REALES		ACTIVOS		MUESTRA 10%	
	Pregrado	Postgrado	Pregrado	Postgrado	Pregrado	Postgrado
Universidades	396	156	307	123	31	12
Instituciones Universitarias	134	48	112	45	11	5
Instituciones Tecnológicas	34	2	27	2	3	0
Instituciones Técnicas	22	1	15	0	2	0
Subtotal	586	207	461	170	47	17
Total	793		631		64	

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Para concretar la participación de los estudiantes, a la hora de elegir entre un acceso informal (sin solicitar autorización institucional) y uno formal a la institución (con autorización institucional), se optó la vía formal, es decir se siguieron los conductos regulares establecidos en el interior de cada Institución, que si bien implicaba un poco más de esfuerzo, permitía la posibilidad de apropiación de los resultados parciales por la misma, y también se aseguraba la calidad de la muestra. En este sentido, el siguiente cuadro resume el contacto institucional y el resultado final:

Tabla No. 14 Resumen de Contacto y participación Institucional

Técnica 1	Coordinador Académico	Vicerrector Académico	Secretaría Bogotá	SI	Experiencias previas de investigación
Tecnológica 1	Coordinador Académico	Vicerrector Académico	Secretaría Bogotá	SI	Experiencias previas de investigación
Tecnológica 2	Coordinadora Académico	-	Coordinador Académico	SI	Utilidad de la Investigación en procesos actuales
Institución 1	Directivo	-	Directivo	No	No hubo respuesta
Institución 2	Coordinador Académico	-	Coordinador Académico	No	No hubo respuesta
Institución 3	Coordinadora Mejoramiento Docente	-	Coordinadora Mejoramiento Docente	Si	Utilidad de la Investigación en procesos actuales
Universidad 1	Coordinador Académico	Vicerrector	Coordinador Académico	Parcial	Utilidad de la Investigación en procesos actuales/ posgrado limitación tiempo
Universidad 2	Coordinador Académico	Vicerrector		No	No hubo respuesta
Universidad 3	Docente		Docente	No	No hubo respuesta

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

g). Recolección de información a partir de instrumentos

Los datos fueron reunidos entre febrero y julio de 2008. Para la aplicación final se tuvieron cuatro momentos, el primero de contacto institucional por dos vías contacto telefónico y red social, el segundo de entrevista con el contacto institucional para la formulación de la propuesta y el proceso de participación, el tercero que fue finalmente el diligenciamiento de la caracterización de la muestra, un cuarto para la aplicación a los estudiantes y para el caso de Instituciones y universidades solicitaron copia para enviarlos vía electrónica, a nivel local y nacional.

Sin embargo debido a la falta de devolución se permitió en el nivel Universitario contacto directo con los estudiantes, en el nivel institucional este contacto se dificultó debido a que se envió a las regionales de todo el país y no existía una plataforma virtual funcional al momento de aplicación. Por tanto, exceptuando el carácter Instituciones, se logró contacto directo con los estudiantes, a quienes se les suministró el Instrumento base de Investigación impreso y se aplicó en intermedio de encuentros presenciales.

De igual forma, el contacto directo con el estudiante favoreció el diligenciamiento, mientras que el envío por la plataforma institucional (de 800 respuestas posibles sólo hubo 5) o los conductos institucionales (de 15 regionales sólo contestaron 2), mostraron menor tasa de respuesta, lo cual resulta importante si se tiene en cuenta que es una población con un “entrenamiento específico” para la recepción y devolución de materiales de forma mediatizada. A pesar del contacto, la tasa de devolución fue baja mientras la aplicó la Universidad directamente, de cien cuestionarios distribuidos sólo fueron devueltos 8 (la funcionaria argumentó que los cuestionarios no fueron devueltos), mientras que con la investigadora de ciento cuarenta y cinco cuestionarios entregados sólo omitieron el retorno 7, y se negaron a diligenciar la encuesta 18 personas (13% de la muestra) argumentado razones de tiempo. Para el caso del “Carácter Institución” mencionaron que hubo dos dificultades sentidas: el no retorno y la extensión del cuestionario, debido a que este tipo de Institución no poseía plataforma virtual, un factor adicional fue la distancia geográfica y los procesos de correo interno.

Es importante destacar que en aquellas instituciones con las que no se tuvo un contacto físico entre la investigadora y la persona de contacto Institucional, por su ubicación geográfica o por la disponibilidad de atención del contacto, en la fase final no se logró la aplicación del instrumento a estudiantes, aunque se obtuvo respuesta frente al instrumento de caracterización institucional. Durante esta fase se reafirma lo emitido por el Dr. Bernal sobre el acceso a los distintos escenarios: “Una correcta y cuidadosa negociación del acceso va a producir que las relaciones entre el investigador y los informantes sean suficientemente cordiales y abiertas. Se puede afirmar que la calidad de los datos va a depender de la calidad de las relaciones que se establezcan. La confianza de los informantes hacia el investigador conducirá a la obtención de una mejor y más amplia información” (Bernal, J. 1997:38).

Teniendo en cuenta lo anterior, finalmente la muestra se constituyó según se observa en la tabla No. 14, en la cual se estableció para la muestra un 15% de diferencia entre la información disponible en SNIES (Sistema Nacional de Información Educación Superior) y la realidad de la oferta Institucional, y del 28% entre la participación de programas estimada y la real, que llevo a contar con la participación del 30% esperado de estudiantes, con una confiabilidad promedio del 80,43% (ver anexo No. 5)

Tabla No. 15 Datos sobre la muestra final

IES \ PROGRAMAS	ACTIVOS SNIES		MUESTRA		PARTICIPANTES		
	Pregrado	Postgrado	Pregrado	Postgrado	Pregrado	Postgrado	ESTUDIANTES
Universidades	26	11	22	13	22	1	138
Instituciones Universitarias	5	14	5	13	5	13	13
Instituciones Tecnológicas	3	0	4	0	4*	0	21
Instituciones Técnicas	15	0	6	0	2	0	20
Subtotal	49	25	37	26	32	14	192
Total	74		63		46		192

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

* Un programa fue cerrado, pero el Ministerio obliga a permitir finalizar la carrera a los estudiantes inscritos en el programa

La participación del 30% es explicado no sólo por la diferencia entre la información oficial (SNIES) y la real (Instituciones), sino también por factores como: Dificultad en contacto institucional, deficiencias en la implementación final de plataformas virtuales institucionales, relación entre tiempo disponible del estudiante y extensión del Instrumento base de investigación, imposibilidad de contacto directo con el 40% de programas y por ende de estudiantes estimados, y concentración de matrícula en áreas del conocimiento que implico en últimas cursos con menos de cinco estudiantes. Bajo estas salvedades, se presenta el siguiente apartado sobre: Resultados, Análisis e Interpretación.

h). Métodos de análisis de datos

Debido a que los instrumentos arrojaron datos tanto de tipo cualitativo como de tipo cuantitativo, se aplicaron métodos de análisis consistentes con los datos.

Datos cuantitativos

Así para los datos cuantitativos se utilizó estadística descriptiva teniendo en cuenta medidas descriptivas como: media aritmética, moda, promedio, proporción y escalas porcentuales. Para realizar el análisis de confiabilidad de los datos se tuvieron en cuenta las siguientes medidas, teniendo en cuenta sus respectivas formulas:

Media Aritmética (Me)	Sumatoria de datos dividido entre el número de datos (Hernández, R. 2003: 371)
Desviación Estándar (s)	Raíz cuadrada de: sumatoria de cada puntuación menos la media elevada al cuadrado, divididas entre el número total de puntuaciones (Hernández, R., 2003: 371)
Coefficiente de Pearson (C P)	Desviación estándar dividida entre la Me y multiplicada por cien (Elorza, H., 2000: 71)
Confiabilidad (Cf)	Cien menos Coeficiente de Pearson (Elorza, H., 2000: 72)

Datos cualitativos

Para los datos cualitativos se tuvo en cuenta una categorización⁵⁹ de tipo deductivo e inductivo teniendo en cuenta las definiciones del marco teórico y el contexto propio de los datos, el procedimiento y la matriz se presentan tanto en los anexos como en el desarrollo de análisis de los datos. En esta etapa sólo fueron definidos los métodos.

También se realiza una interpretación integradora de datos cualitativos y cuantitativos a través del método comparativo teniendo en cuenta los datos arrojados.

i). Cronograma de actividades: Fase operativa

Actividad	Oct	Nv	Dic-7	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago
Reconocimiento del campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación y retroalimentación	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Diseño del trabajo de campo	X	X	X								
Diseño de Entrevistas semiestructuradas			X								
Diseño de Encuesta para determinar los roles del Estudiante-Docente y características de éste último como líder.				X	X						
Validación de los Instrumentos por triangulación						X					
Establecimiento de contactos e informantes claves		X	X	X	X	X					
Contactos y definición de compromisos				X	X	X					
Ejecución del trabajo de campo diseñado							X	X	X	X	X
Recolección de Datos							X	X	X	X	X
Organización de la Información							X	X	X	X	X
Actividad	Sp	Oct	Nov	Dic-08	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul
Análisis de la información	X	X	X	X	X						
Interpretación						X	X	X	X		

⁵⁹ La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual se descompone la información (...) Puede realizarse de dos modos, deductiva o inductivamente. En el primer caso las categorías descriptivas se derivan de las variables contenidas en las hipótesis y son un reflejo directo de la teoría o del problema bajo estudio (...) En el segundo caso, las categorías “emergen” totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos. (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1995: 131-132)

6.1.2.3.3. Fase productiva: Generación de Informe y propuesta

Durante esta fase se elaboró el documento final incluyendo la propuesta que recoge los diferentes hallazgos y conocimientos surgidos durante la elaboración de tesis, los cuales constituyeron dos grandes bloques, uno que hacía referencia directa a los objetivos propuestos inicialmente y el segundo bloque que referencia hallazgos y elaboraciones colaterales indirecta del proceso.

a). Cronograma de actividades: Fase productiva

Actividad	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic-09	Ene	Abr-10	Sep-10
Conceptualización	X	X	X	X								
Elaboración preliminar de informe		X	X	X								
Elaboración de informe					X	X						
Elaboración de documentos socialización de resultados					X	X						
Elaboración de propuesta final							X	X	X	X	X	
Correcciones documento final											X	X

6.2. Resultados, Análisis e Interpretación

Para la presentación de los resultados se tuvieron en cuenta dos niveles que corresponden a los dos instrumentos aplicados, el primero hace referencia a las Instituciones de Educación Superior participantes, sus programas y condiciones de la Actividad del Docente-Tutor. Mientras, la segunda parte hace referencia a los resultados directos de la aplicación realizada a estudiantes, en sus tres partes: Datos generales, Rol percibido por el estudiante del “Docente-

Tutor”, y Características del docente-tutor como líder. Presentadas estas aclaraciones, se presentan los resultados.

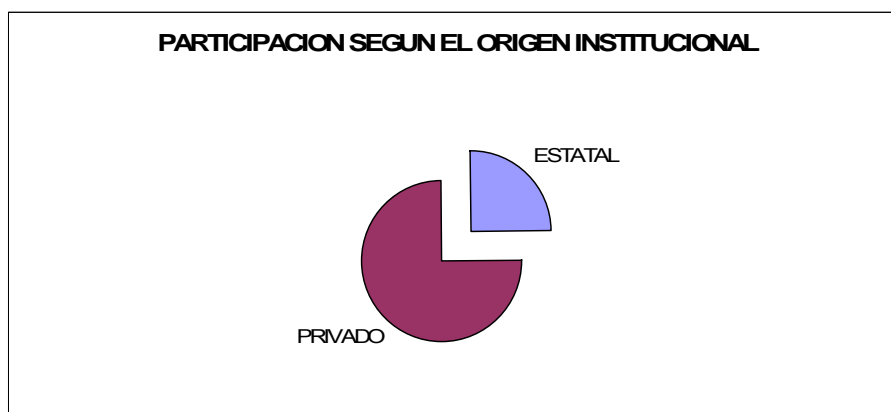
6.2.1. Dentro de las Instituciones de educación superior

Esta sesión reúne los resultados obtenidos a través del Instrumento de Caracterización Institucional (Anexo No. 1). Para lo cual se contemplan dos apartados: Un panorama General y Programas participantes como se observa a continuación.

6.2.1.1. Un panorama General

Este apartado da cuenta de las particularidades internas de la muestra de acuerdo a la Instituciones de Educación Superior participantes en el estudio, que guardan a grosso modo similitud con la distribución general de la Educación Superior en Colombia, tal como la baja presencia de IES (Instituciones de Educación Superior) de origen estatal, aunque para el estudio se estableció contacto con tres IES con este origen, finalmente sólo participó una, esta distribución se encuentra en la gráfica siguiente, guardando una proporción de 3:1.

Gráfica No. 35: Muestra Institucional según Origen



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si nos detenemos a observar su carácter encontramos una distribución homogénea, que según la ley 30/92 correspondería a que instituciones Tecnológicas y Técnicas no ofertaran programas profesionales, las Instituciones Universitarias y Universidades ofertarían programas profesionales y de especialización, y exclusivamente para universidades se permite la oferta de niveles de maestría, doctorado y pos-doctorado. Sin embargo en la realidad, a través de ciclos propedéuticos⁶⁰ reglamentados por el decreto 2566 de 2006, encontramos que las Instituciones Técnicas ofertan programas técnicos, tecnológicos y profesionales, al igual que los otros tipos de carácter institucional, por tanto esta homogeneidad de Carácter no demuestra una distribución similar en la oferta académica según el nivel.

⁶⁰ Los programas en ciclos propedéuticos son aquellos que se organizan en ciclos secuenciales y complementarios, cada uno de los cuales brinda una formación integral correspondiente al respectivo ciclo y conduce a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida o para continuar el ciclo siguiente (Decreto 2566/2003., Art. 24)

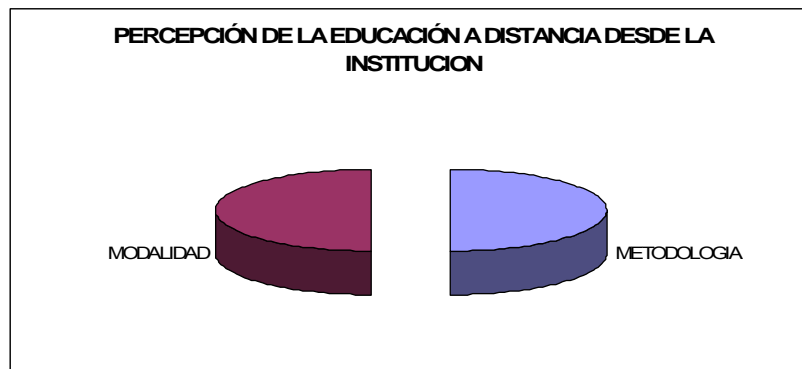
Gráfica No. 36 Muestra Institucional según el carácter



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si continuamos en la línea reglamentaria, como se expuso en el marco teórico en lo que se refería a la reglamentación, encontramos que la Educación a Distancia fue concebida como una modalidad que fuera una alternativa a la presencialidad y contribuyera con las bajas coberturas en cuanto a Educación Superior se referían, sin embargo debido a múltiples circunstancias expuestas en el marco (Imaginario social como de segunda categoría, baja calidad y pertinencia, alta deserción, falta de voluntad política de los diferentes gobiernos y premura en el diseño inicial) ésta con el transcurrir de los años pasó a ser una metodología más, junto a la presencial y por ende no hubo consideración especial, ni siquiera a la hora de establecer los indicadores de oferta, de hecho a partir de las estadísticas de Educación Superior del 2002, la Educación Superior a distancia dejó de ser discriminada, y con ello se perdió información vital. A pesar de lo anterior, al observar la percepción institucional frente a la Educación a distancia, se observa que aún es considerada como una modalidad a pesar de la normativa, al parecer la normativa no fue suficiente para cambiar la percepción sobre la misma, tal como lo observamos a continuación.

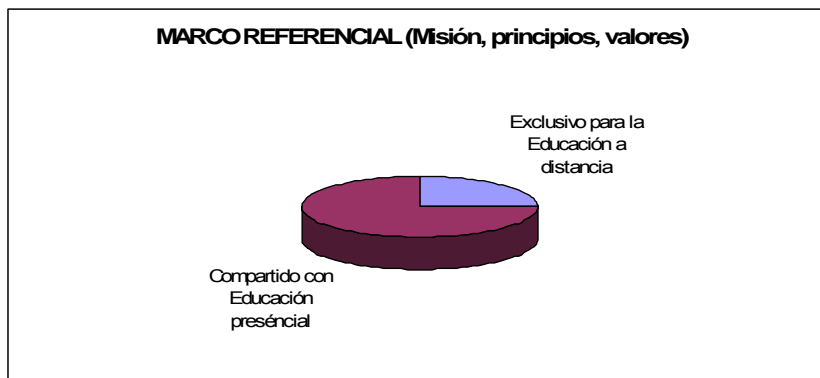
Gráfica No. 37 Muestra Percepción Institucional Modalidad vs. Metodología



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Sin embargo, esta percepción de modalidad deja entreverse en una proporción de 3:1 (ver gráfica 36), dado que se concreta sólo en un marco referencial, para los demás es igual, es decir, la normativa ha cambiado la forma de concretarla a pesar de que su concepción sea otra, esto podría llevarnos a inferir un poco de resistencia frente a una normativa impuesta para la Educación Superior.

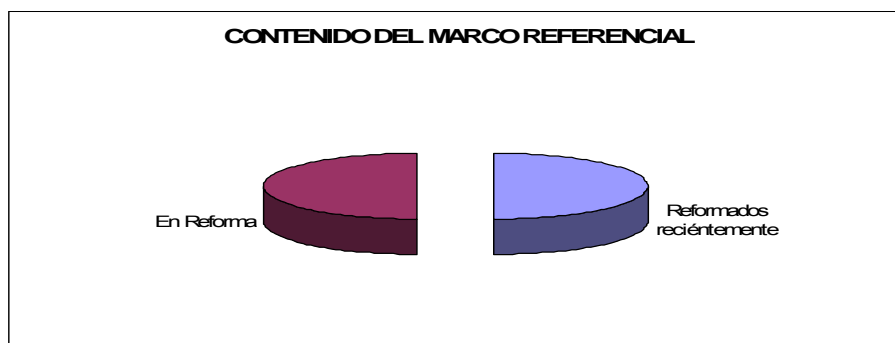
Gráfica No. 38 Marco referencial de la Educación a distancia



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Sin embargo, no debemos apartarnos de un contexto de rápido cambio, de reformas universitarias que aún continúan, muestra de ello es que todas las Instituciones de Educación Superior participantes han pasado o pasan por un proceso de reforma interna (ver gráfica 37), de ellas dos lo finalizaron y dos lo iniciaban en el momento del estudio, es de tener en cuenta que las IES que lo iniciaban acababan de ser vendidas a grupos económicos extranjeros de México. Con ello la penetración en el mercado por extranjeros que se preveía deja de ser una predicción para ser una realidad.

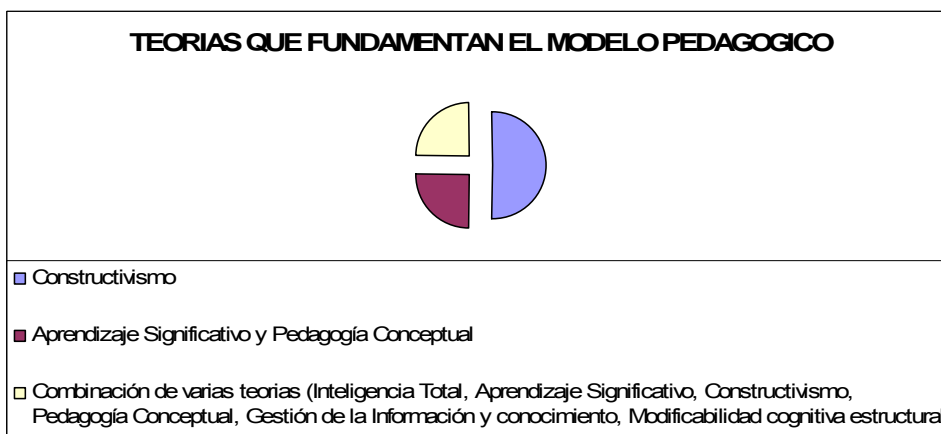
Gráfica No. 39 Reformas Universitarias en la Muestra Institucional



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si continuamos nuestra mirada ahora hacia el Modelo pedagógico, observamos como la Teoría Constructivista que acompañó los inicios de la Educación a Distancia sigue vigente, y también otras teorías han venido ganando espacio, tal como lo observamos en la siguiente gráfica.

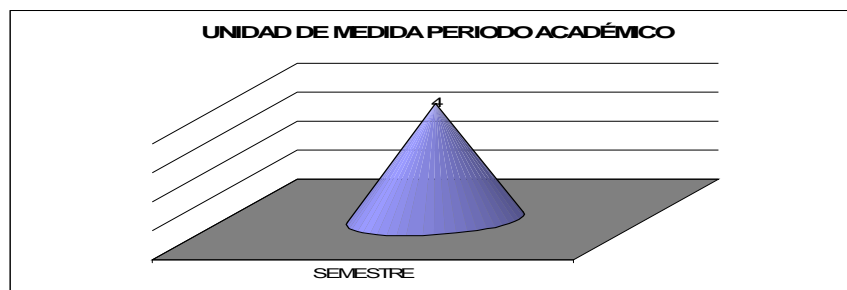
Gráfica No. 40 Teorías presentes en Educación a Distancia una muestra



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Ahora bien, si observamos el indicador de unidad de medida del periodo académico encontramos que a diferencia de lo encontrado en el estudio previo a este análisis, la dispersión tiende a desaparecer y se homogeniza con la oferta presencial, estableciendo como unidad de medida del periodo académico el semestre (Gráfica No 41), el cual se concreta en 16 semanas.

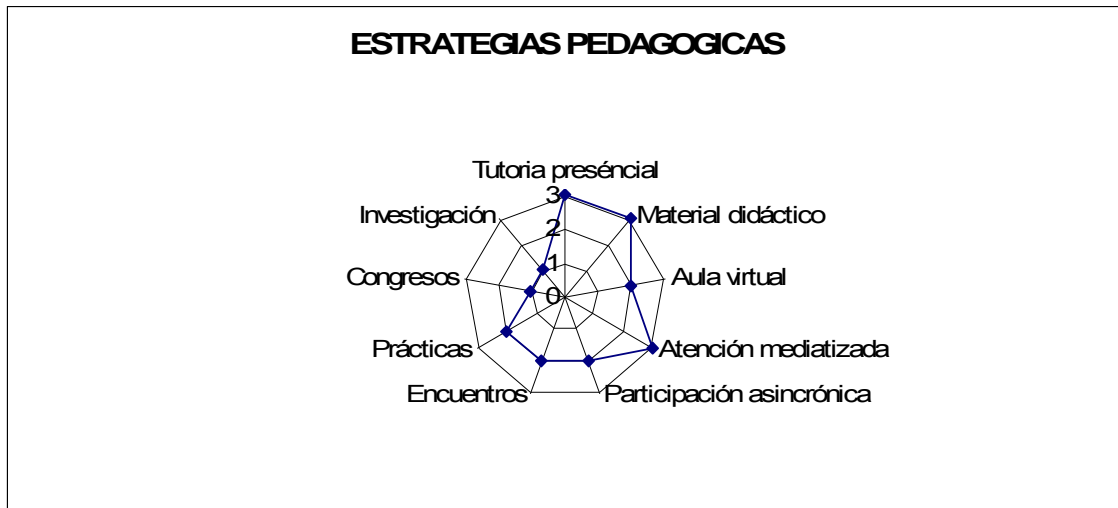
Gráfica No. 41 Homogeneidad en la unidad de medida del periodo



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si dejamos de lado la Universidad para adentrarnos al aula de clases, encontramos que las estrategias pedagógicas (ver gráfica No 42) más utilizadas en la Educación a Distancia ofertada por la muestra es: Tutoría presencial, Material didáctico (ya sea impreso, en *Cd room*, audio, vídeo) y atención mediatizada (vía correo electrónico, teléfono o *chat*). Otras estrategias pedagógicas son: Prácticas (por medio de convenios con organizaciones externas o dentro de la Institución), Encuentros de estudiantes (en el interior de la universidad con estudiantes de diferentes programas, centrales y regionales), Participación Asincrónica (Blog, Debate sencillo, *Wiki*) y Aula Virtual, que como lo observamos teniendo en cuenta la tasa de respuesta frente al instrumento base de la investigación, es más utilizada para acceder a información ya sea institucional o del curso, (que para interactuar a través de correos institucionales por ejemplo). Por último, otras estrategias como Congresos e Investigación son menos frecuentes en el interior de la muestra, siendo utilizadas en una proporción de 3:1.

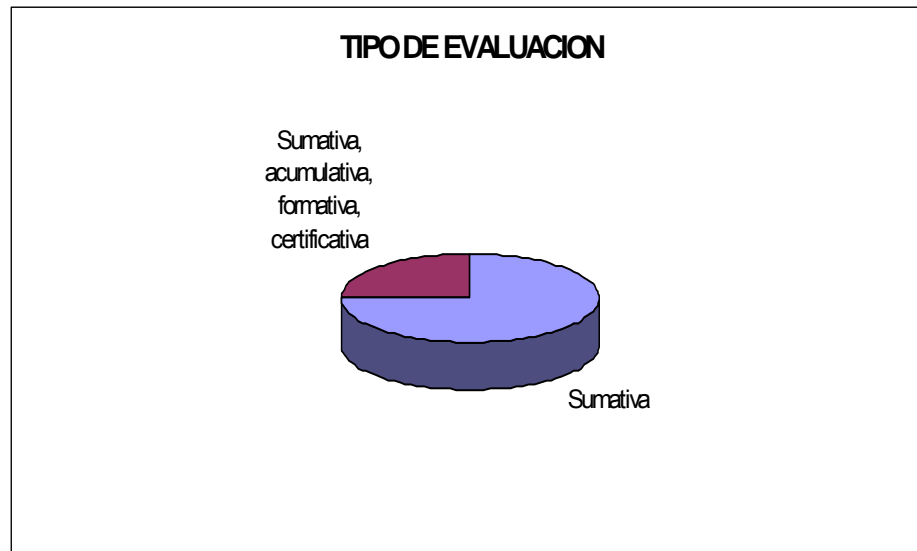
Gráfica No. 42 Estrategias Pedagógicas reportadas por las IES



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al tener en cuenta la Evaluación de acuerdo al tipo y las estrategias (Gráficas No 42 y 43, respectivamente), encontramos una tendencia marcada a la evaluación sumativa (a lo largo del proceso). Aunque en una de las instituciones se menciona una nueva modalidad: la Evaluación Certificativa que definía como aquella que conduce a la acreditación de un saber específico, sin necesidad de la vinculación a un proceso previo de formación, esta se halló específicamente para el carácter Técnico, aunque las tendencias del mercado podrían apuntar a esto en los diferentes niveles académicos.

Gráfica No. 43 Tipo de Evaluación utilizada por las IES de la muestra



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al preguntar sobre la estrategia de evaluación (Gráfica No. 44), se encuentra que esta se encuentra supeditada al docente-tutor, sólo una está institucionalizada parcialmente (como Evaluación por pares, por docente y autoevaluación), si se tiene en cuenta que no hay una exclusividad para la metodología como se observará más adelante, es posible que la evaluación sea similar a la utilizada en presencial (examen escrito, trabajos escritos y participación en actividades programadas)

Gráfica No. 44 Estrategias de Evaluación al interior de la muestra IES



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Pasando al tema del docente, como eje central de las líneas a continuación nos permitimos dar a conocer una matriz de categorización⁶¹ de tipo deductivo (teniendo como referente para la Función Docente-Tutor, las funciones que se espera que desempeñe a partir del marco teórico, dividiendo en dos tipos de función (ver Anexo No. 11):

1. Metafunción: Es una categoría funcional que permite agrupar varias funciones últimas que desempeña el Docente-Tutor dentro de sus quehaceres
2. Función Última: Es la función operativa que el docente tutor ejecuta durante su desempeño cotidiano

⁶¹ La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual se descompone la información (...) Puede realizarse de dos modos, deductiva o inductivamente. En el primer caso las categorías descriptivas se derivan de las variables contenidas en las hipótesis y son un reflejo directo de la teoría o del problema bajo estudio (...) En el segundo caso, las categorías “emergen” totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos. (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1995: 131-132)

salvedad, todas las anteriores Metafunciones se extraen del marco teórico y se describen en el Anexo No. 11.

Con respecto, a los resultados de la pregunta dirigida a las IES participantes: ¿Cuál es la Función que realiza el Docente-Tutor?, encontramos un peso similar de frecuencia en la Metafunción académica y Orientadora, frente a la Función Institucional de nexos y colaboración institucional, y en la Sociedad del Conocimiento, guardando una proporción de 8:8. Con relación a las funciones últimas, llama la atención que las funciones últimas de Moderador, Colaboradores de grupo, Soporte Afectivo, Moderador y Agente Institucional no son mencionadas, como sí la relación en el interior del grupo no fuese una función del docente-tutor, tanto en la relación estudiantes - estudiantes (Colaboradores de grupo), como en la relación estudiante - docente/tutor, como en la relación Estudiante-Docente/tutor-Institución. Siendo de contraste con lo recomendado por el Observatorio de la universidad colombiana, aún en la presencialidad, en su informe de 2008:

“La Universidad debe modificar, desde dentro, la estructura del aprendizaje y el conocimiento en Educación Superior, y dar a sus estudiantes aquellos elementos de vida, ejemplo, afecto, contrastación y solidaridad, entre otros, que la interacción virtual no da. En vez de enfrentar el *E-learning*, debe saberlo aprovechar, como complemento de la formación presencial y prepararse para aquellos momentos de reflexión y criterio, argumentado, que todos necesitamos” (Observatorio de la universidad Colombiana: 2008, Marzo).

Para el caso de la Metafunción de Sujeto en la sociedad del conocimiento, es importante destacar la prevalencia de la función última de Generador del conocimiento, frente a la Autogestión o la Gestación del conocimiento, esto puede corresponder a las políticas para subir el nivel de investigación de la educación superior colombiana tal como se expuso en el marco teórico, y que

se acentúa en esta metodología (ver Gráfica No. 46), sin embargo la tasa de vinculación tipo “cátedra” de la gran mayoría de docentes de esta metodología (ver Gráfica No. 47) tal como se observa más adelante, es un desafío para que esta función se cristalice en el día a día del docente- tutor.

Gráfica No. 46 Productos tangibles de investigación dentro de la Metodología a Distancia

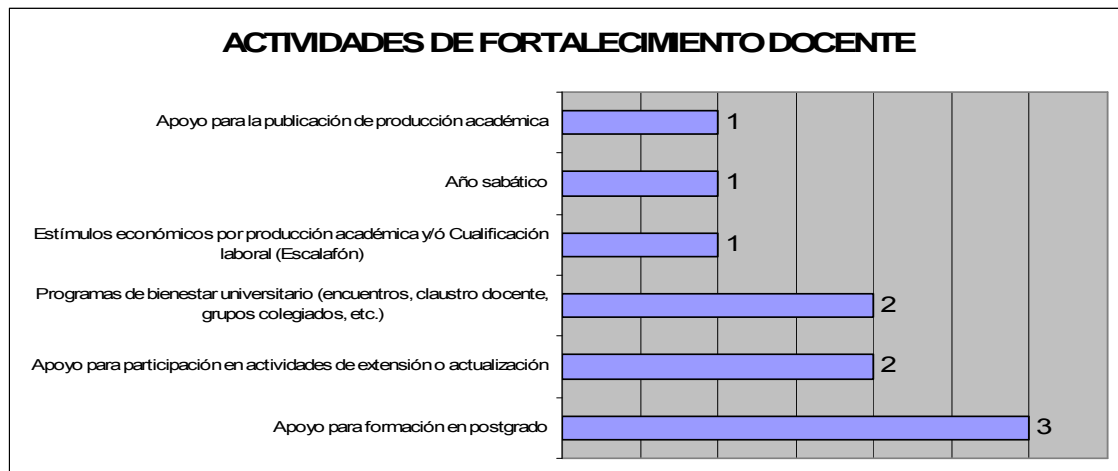


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al preguntar sobre las publicaciones producidas como fruto de esta modalidad, se encuentra que directamente de la Metodología, sólo una IES poseía dos publicaciones de ejercicios internos de la metodología, curiosamente aquella que menciona dentro de sus estrategias pedagógicas la Investigación. Otras dos, poseían publicaciones en Seriales Institucionales que no dependían de la Metodología a Distancia, sólo una mencionó que no había publicaciones, ni líneas de investigación (Gráfica No. 46), que también curiosamente era la única a la cual el Ministerio de Educación Nacional le había cerrado un programa académico.

Es importante tener en cuenta que la IES que concebía el apoyo para la publicación de producción académica como una actividad de mejoramiento docente, también tenía investigaciones propias de la metodología (Gráfica No. 46). Al respecto, la actividad de fortalecimiento docente de la mayoría es el apoyo para la formación en posgrado (muchas veces ofertado por la misma institución en la que trabaja), seguido por otras actividades de formación y bienestar universitario. Específicamente, actividades tendientes a fortalecer al docente como un Sujeto en la sociedad del conocimiento, como Generador del conocimiento (Año sabático para desarrollar un proyecto de investigación y apoyo en la publicación), son inferiores guardando una proporción frente a las otras expuestas de 3:7, tal como se observa en la siguiente gráfica.

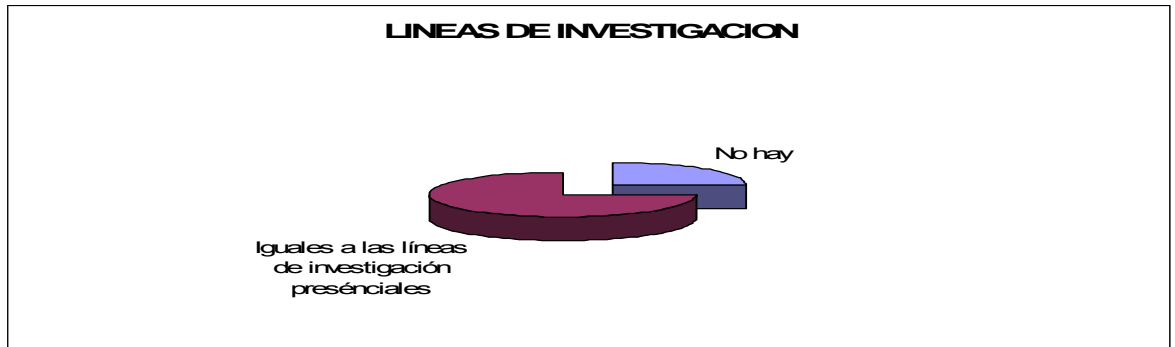
Gráfica No. 47 Estrategias de Fortalecimiento Docente en las IES participantes



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Esta proporción, es reflejada en la respuesta sobre las líneas de investigación, en donde ninguna diferenciaba las líneas de investigación con relación a la metodología presencial, lo cual es consistente con el marco teórico que mostraba una tendencia a considerar la Educación Superior a distancia como análoga a la presencial.

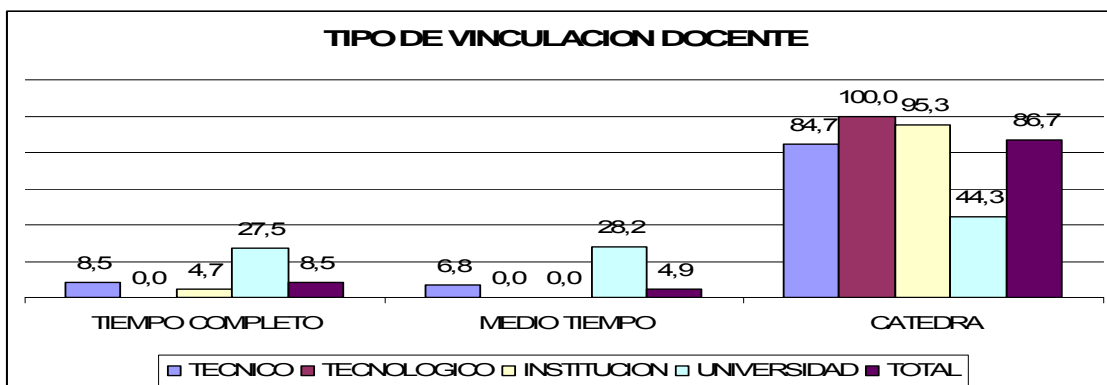
Gráfica No. 48: ¿Existen líneas de Investigación propias para la metodología a distancia?



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Claro que como ya se había anunciado, el problema de la investigación no está vinculado a una voluntad institucional o del docente-tutor, es consecuencia de una política o tendencia de contratación tipo cátedra, en donde como se explicaba en el marco teórico este tipo de vinculación implica que no se está obligado a investigar, y dentro de la muestra institucional se correlaciona positivamente (ver Gráfica No. 49) dado que el 86,7% del total de los docentes-tutores están vinculados como catedráticos.

Gráfica No. 49 Tipo de vinculación de los Docentes-tutores en las IES de la muestra

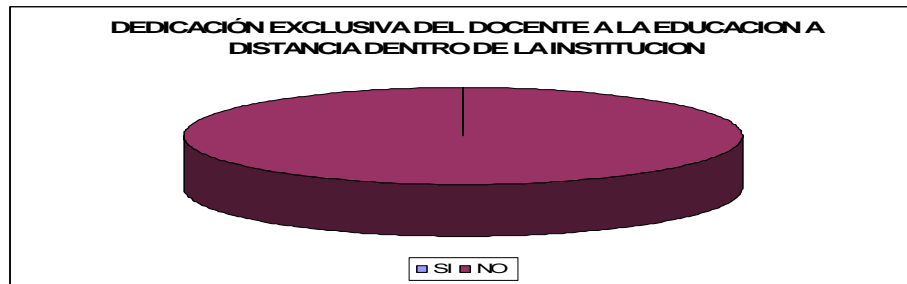


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Esta dedicación catedrática (por horas), sumado a que el tutor no posee una dedicación exclusiva para la modalidad (ver Gráfica 50), ni una capacitación suficiente por cobertura (no sabemos por calidad) a la luz de lo analizado en el marco teórico, es consistente con lo hallado por Edith González en su investigación sobre la formación del tutor:

“el tutor, es un docente al que se le encomienda una actividad específica de tutoriar un curso en la modalidad a distancia y virtual, ya sea diseñado por él o por otro docente, escasamente recibe una orientación de inducción para el conocimiento y manejo de las plataformas virtuales, sin que ello implique un ejercicio de reflexión pedagógica sobre la forma como se da el aprendizaje a través de estas mediaciones”. (González, E. 2006: 139)

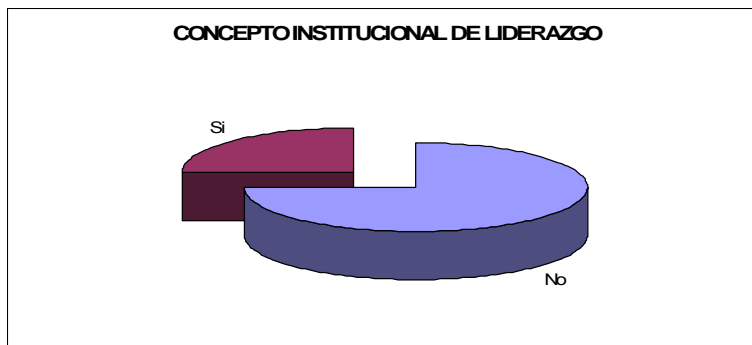
Gráfica No. 50 Dedicación exclusiva a la Metodología a Distancia



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Finalmente, al preguntarle a la institución si manejaba un concepto de Liderazgo, sólo una respondió que si lo tenía y lo manejaba transversalmente dentro de la formación impartida a sus estudiantes, tal como lo muestra la siguiente y última gráfica de esta parte, antes de iniciar la Caracterización General de los programas participantes.

Gráfica No. 51 Concepto Institucional de Liderazgo



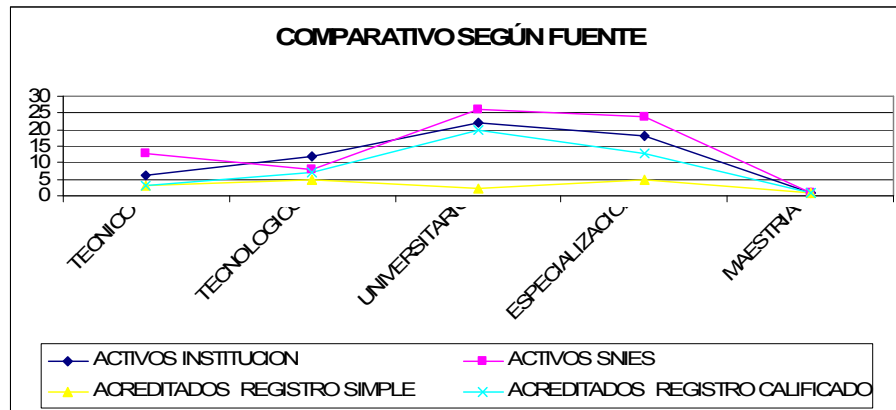
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

6.2.1.2. Los programas participantes

Al observar tendencias generales encontramos que según la Gráfica No. 52, con relación a los programas activos según el SNIES y la realidad, existe una tendencia de ser superior la cantidad reportada por el SNIES que la reportada por la Institución, excepto para el nivel tecnológico que puede explicarse puesto que fue el único nivel que tenía cerrado un programa y a pesar de ello debía permitir que se graduaran los estudiantes matriculados en él. De otra parte, al observar la acreditación se encuentra que es mayor la tendencia a la acreditación con Registro Calificado, que al Registro de Alta Calidad⁶² o al registro simple, siendo este frecuente en el nivel tecnológico y de Especialización, para el nivel de especialización puede explicarse por una tendencia a pasar primero por el proceso de Acreditación de pregrado, que el de Posgrado y para el carácter tecnológico puede deberse a la dificultad para acreditar sus programas académicos.

⁶² Durante el periodo de trabajo de campo sólo existía una IES con un programa académico acreditado como de Alta Calidad, coincidentalmente sus estudiantes participaron en el proceso de validación de la prueba piloto del Instrumento base de Investigación.

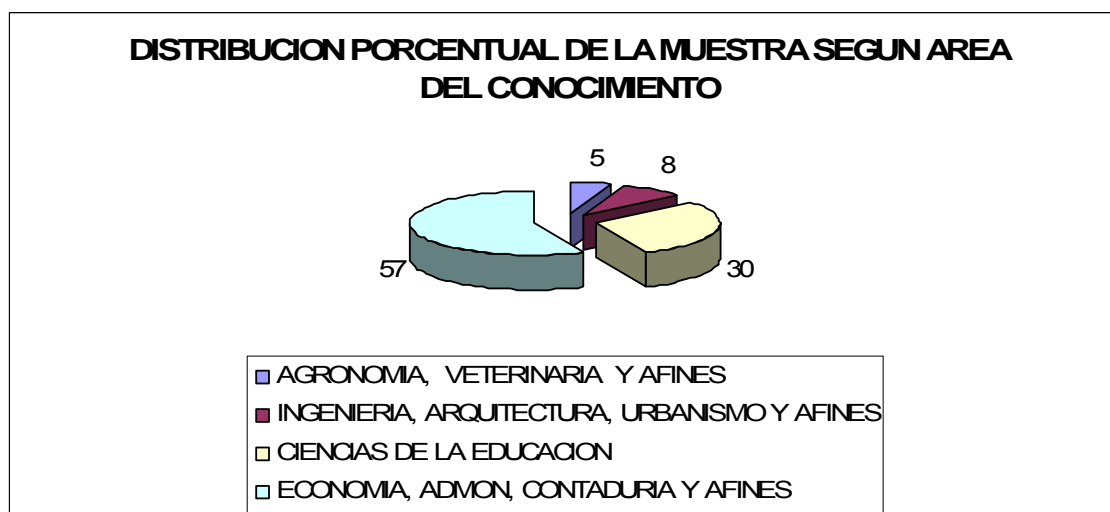
Gráfica No. 52 Programas Activos (SNIES-IES) versus Tipo de Acreditación



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si observamos los programas participantes según el área de Conocimiento, encontramos que la tendencia de concentración de la Educación Superior en General y de la Distancia en específico, se reflejan en la muestra (Gráfica No. 53), con un 87% del total en Ciencias de la Educación y Economía, Administración, Contaduría y a fines. Sin embargo, será la demanda la que subordina la oferta, o viceversa. Es algo que debido a la ausencia de información estadística confiable y reciente, no se puede responder, sólo se enuncia.

Gráfica No. 53: Concentración de los programas académicos según área del Conocimiento



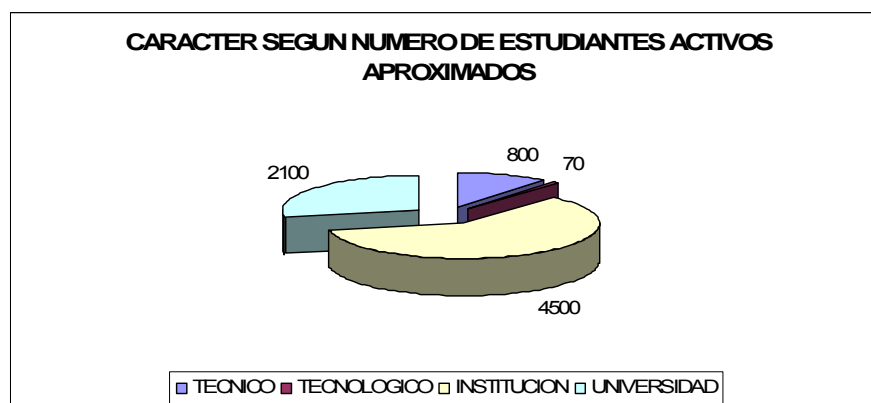
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por último, a la pregunta sobre Estudiantes matriculados, se encontró que al igual que el número de docentes no se distribuía por programas, sino por metodología, además este número exceptuando una institución (curiosamente de origen Estatal), fue aproximado (Ver gráfica No. 54), y tal vez no corresponda con la realidad, sin embargo como no hay posibilidad de contrastarlo se incluye bajo el principio de buena fe, y se analiza como verdadero. Al tener en cuenta el número de estudiantes según el carácter institucional se encuentra que la Universidad concentra el 60% de estudiantes, seguido por el 28% de Instituciones Universitarias, un 11% Institución Técnica, y un escaso 1% de participación del Carácter de Institución Tecnológica.

Lo cual puede ser explicado por una búsqueda de profesionalización, en donde los estudiantes de las Instituciones Técnicas y Tecnológicas se movilizan hacia las Instituciones Universitarias y Universidades en busca de un estatus para su titulación tanto a nivel académico como social, y tal vez más

este último que el primero, si tenemos en cuenta las titulaciones por ciclo propedéutico que se ofertan en las Instituciones Técnicas y Tecnológicas, y las tendencias de Acreditación.

Gráfica No. 54 Estudiantes matriculados de acuerdo al Carácter Institucional



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

6.2.2. Una mirada a los estudiantes y desde los estudiantes

Este apartado corresponde a los resultados obtenidos por medio del Instrumento base de la Investigación, en su apartado a: Datos generales que consta de 6 preguntas, 5 de opción múltiple y una abierta (la edad del estudiante participante), que fueron tabulados por frecuencia y convertidos a escala de razón fija (porcentaje) para facilitar su comparación independiente de la cantidad.

Se incluyeron estos datos, para conocer quiénes eran los estudiantes de la Metodología a distancia, un poco para ver si creencias como: Son

trabajadores, mayores de edad, de poca capacidad económica, rezagados de la oferta presencial, eran confirmadas o desvirtuadas de acuerdo a las limitaciones del estudio, es de anotar que no se halló un estudio sobre el perfil del estudiante de la metodología a distancia en Colombia, ni siquiera en la Asociación Colombiana de IES a distancia (ACESAD).

6.2.2.1. Los estudiantes de la distancia: Datos generales

Al observar la edad de los estudiantes (Gráfica No. 55) y dividimos la muestra en dos: Antes de los 35 años y después de los 35 años, observamos que el porcentaje de las edades superiores a 35 años correspondió al 41% de los datos. Con respecto a los menores de 35 años el porcentaje correspondió al 58,75%, y sólo el 0,25% de la muestra no respondió sobre su edad (y no fue precisamente una mujer, otra creencia no comprobada). Si esta generalidad se analiza según el origen y carácter institucional, encontramos que el sector de origen privado, carácter Técnica y Universidad tiende a tener más del 80% de su población menor a 35 años, y sólo el carácter Institucional de origen estatal presenta un porcentaje significativo 34% estudiantes mayores de 46 años.

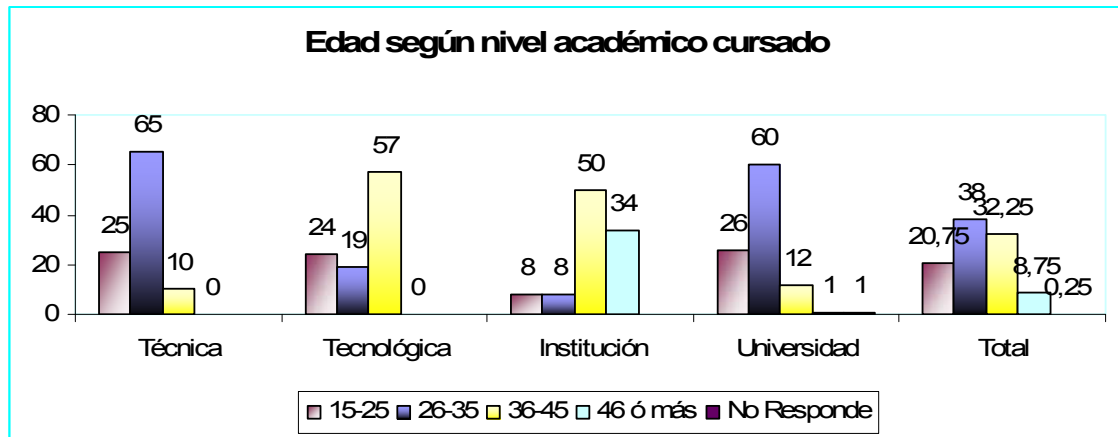
Esto puede ser explicado por un mayor poder adquisitivo de esta población menor de 35 años debido a su vinculación laboral y por ende, menor tiempo y dinero para capacitarse. Es de resaltar que se presenta población menor de 25 años (20,75%) estudiante de esta metodología, con lo cual la metodología comienza a ser una alternativa de cobertura y el problema de

acceso no está en los costos⁶³, sino en los horarios rígidos de la educación tradicional, que impiden la articulación del rol de estudiante con otros como el de trabajador, padre-madre, etc.

Ahora con relación a la vinculación de personas mayores de 46 años en la institución estatal, puede relacionarse con el nivel de confiabilidad de la muestra, el área de conocimiento ofertada: “Administración pública”, con un alto grado de concentración de la oferta en el nivel de especialización (5:13). Adicionalmente, estos datos se obtuvieron de otras regiones del país, mientras que las otras IES participantes fueron aplicadas en Bogotá.

⁶³ Además de la escasa asistencia de los jóvenes más pobres, se encuentra que, de los que asisten, la mayoría lo hace a instituciones privadas, probablemente de jornada nocturna. Esto es una demostración de la importancia que los pobres dan a la Educación Superior como forma de movilidad y que la posibilidad de acceso es más importante que la gratuidad. Es también indicador de que el precio de la matrícula no es el principal obstáculo para el pobre, sino el ingreso dejado de percibir” (Corpoeducación, 2002:76-85)

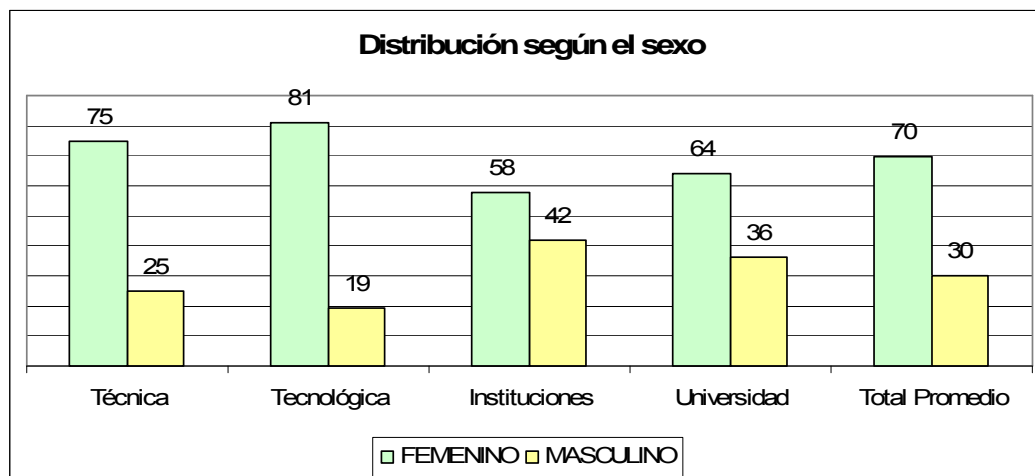
Gráfica No. 55: Edad de los estudiantes participantes



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Según el sexo (Gráfica No. 56), la distribución de la muestra conserva la tendencia de mayor proporción de mujeres 70% frente a un 30% de hombres, lo cual es atenuado en el carácter de Institución Universitaria y Universidad, lo cual resulta interesante para el carácter de Institución Universitaria puesto que la diferencia es del 8%, y es precisamente el carácter que presentó una concentración importante de población en el rango de edad superior a 46 años. Lo cual se explicaría con los cambios demográficos y sociales, en donde la mujer ingresa al mercado laboral y educativo que durante tanto tiempo le fue negado, incluso en el sector público.

Gráfica No. 56 Distribución de los Estudiantes participantes según el sexo



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al analizar la relación entre Carácter Institucional y nivel académico cursado, es interesante observar que la concentración de matrícula corresponde con la Ley 30/92, es decir, Carácter Técnico: Nivel Técnico, Carácter Tecnológico: Nivel Tecnológico, Instituciones Universitarias y Universidades: Nivel Profesional, al parecer el decreto 2566/03 no hizo eco en la matrícula real de los estudiantes, quienes se movilizan a Instituciones Universitarias y Universidades para obtener su titulación profesional, en lugar de continuar por ciclo propedéutico dentro de la misma.

Sin embargo, otros resultados desconciertan, por ejemplo Instituciones Universitarias y Universidades que participaron en la muestra no ofertan el nivel técnico, pero los estudiantes se identifican como estudiantes de nivel Técnico (8% y 4% respectivamente), así mismo por normativa y por oferta el nivel de Instituciones

Universitarias no ofertan el nivel de maestría, pero este nivel identifica al 25% de la muestra de este Carácter. Lo anterior podría explicarse por la confiabilidad de los datos en el Carácter de instituciones Universitarias, pero no para los demás. Así que las explicaciones posibles se reducen a tres: El estudiante no tiene claro el programa que cursa, no comprendió la pregunta o la institución aún no se ha adaptado a la última normativa.

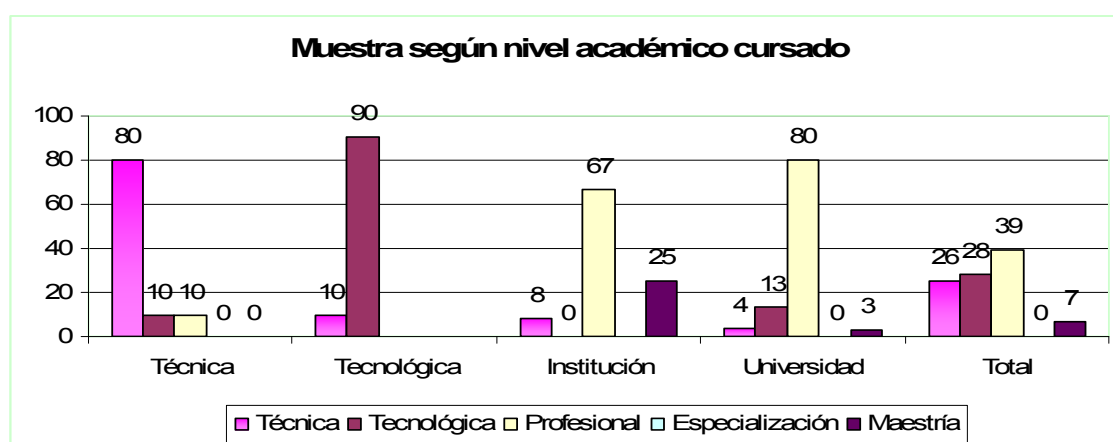
Para el caso en el que el estudiante no tiene claro el programa que cursa una explicación plausible es que la institución promueva la titulación última (profesional) a pesar que por ciclos propedeúticos el proceso deba hacerse escalonado y con titulaciones parciales, por tanto un estudiante puede estar inscrito con el objetivo de cursar hasta el nivel profesional pero al momento de la aplicación cursar el nivel técnico o al contrario cursar el programa con el objetivo de alcanzar una titulación técnica dentro de un programa promocionado como tecnológico o profesional.

De otro lado, si no comprendió la pregunta, esto daría cuenta de unas competencias de comprensión de lectura bajas, que no corresponderían al nivel académico y con lo cual la calidad de la educación recibida despertaría sospechas. Aunque también podría explicarse como una resistencia y por ende bajo nivel de atención y concentración en el diligenciamiento de la encuesta, sobre todo si se tiene en cuenta que el nivel más alto de inconsistencia es de carácter Instituciones Universitarias que a su vez también tuvo el menor grado de confiabilidad.

Finalmente, para el tercer caso: la institución aún no se ha adaptado a la última normativa, es posible que a través del mecanismo de autonomía

universitaria la institución hubiese creado el programa anterior a la última reglamentación, y esté en proceso de obtención del registro calificado o se le haya permitido terminar el ciclo del programa ya iniciado a fin de no perjudicar a los estudiantes del mismo.

Gráfica No. 57 Percepción de Nivel académico cursado

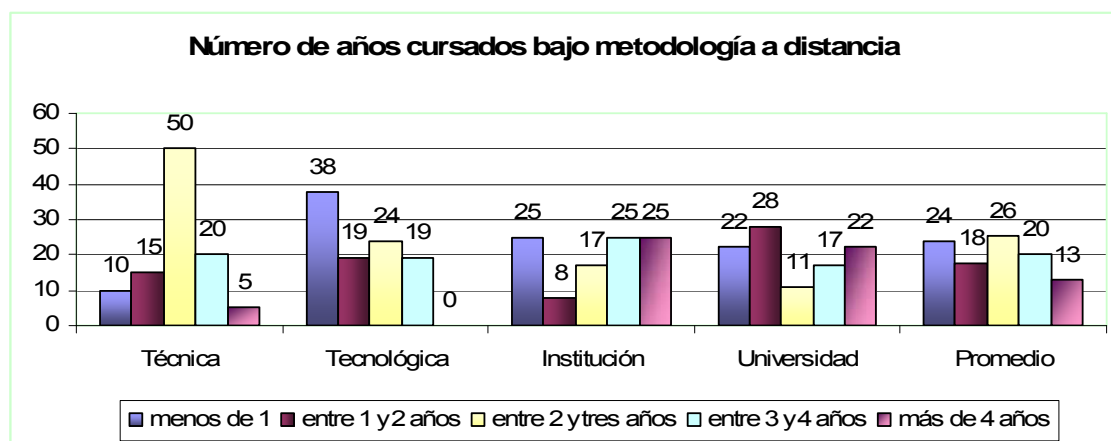


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por su parte, al observar el número de años cursados bajo metodología a distancia (Gráfica No. 58), se encuentra que este tiende a ser más homogéneo en los niveles superiores de carácter que en los inferiores, siendo superior el porcentaje de estudiantes con más de dos años vinculados con la metodología a distancia. Resalta el carácter técnico, con un 25% de estudiantes mayor a tres años, cuando la duración de un programa de nivel técnico es en promedio de 2 años a 2 años y medio. Lo cual puede ser explicado por los niveles de deserción de la metodología (el estudiante deserta y vuelve a reincorporarse, incluso en otra programa), el sistema de matrícula de crédito en donde el estudiante de acuerdo a su presupuesto y disponibilidad horaria elige el

número de créditos a tomar durante el semestre, la oferta educativa por ciclos propedeúticos, entre otras.

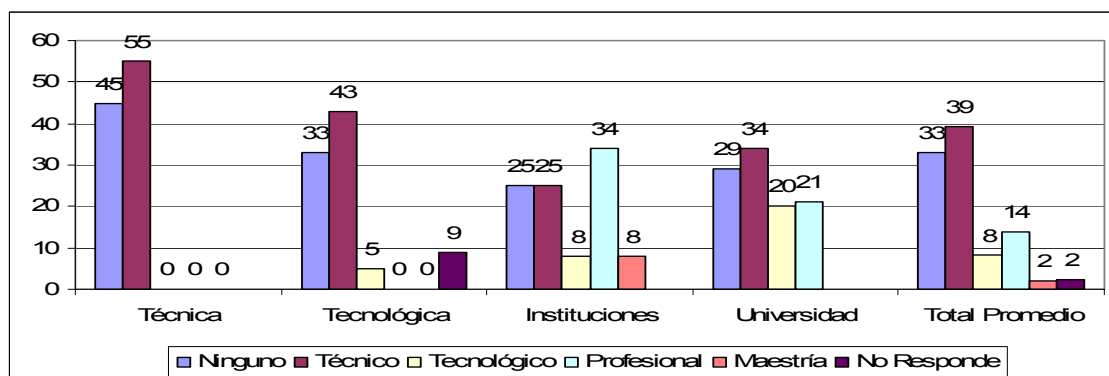
Gráfica No. 58 Años cursados bajo metodología a distancia



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Lo anterior se correlaciona con el nivel previo de estudios previos (Gráfica No. 59), en donde el mayor porcentaje de ningún estudio y estudios técnicos previos se haya en el Carácter Técnico y Tecnológico (especialmente el primero con un 39% del total de estudios previos), infiriendo que estos pueden ser la puerta de entrada para la metodología a distancia y después a través de un proceso de movilidad institucional por carácter y nivel académico, el estudiante avanza tanto en uno como en el otro (Carácter Institucional y Nivel Académico). Lo que puede explicar que a medida que se avanza en el Carácter universitario el nivel académico se incrementa, siendo el de carácter instituciones universitarias y universidad las IES preferidas por los estudiantes con niveles académicos superiores, específicamente el carácter institución universitaria, lo cual puede deberse a costos dado que esta como se había dicho, ésta es de origen estatal.

Gráfica No. 59 Porcentaje de estudiantes con estudios previos acorde al nivel



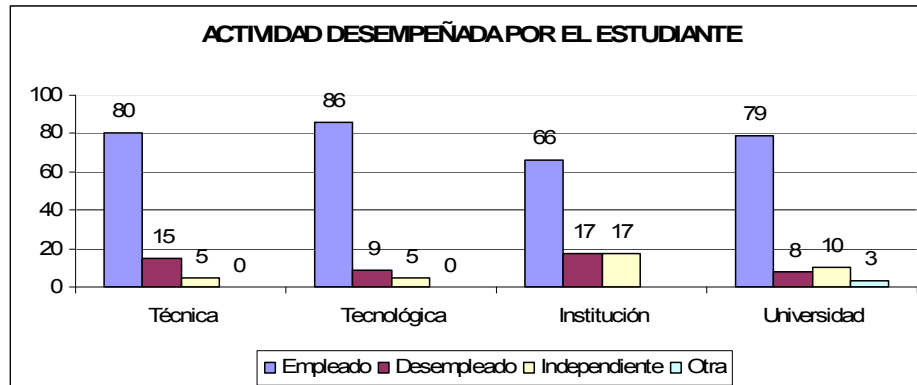
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por último, dejando de lado el nivel académico previo y actual, para ver al estudiante como un sujeto que desempeña adicionalmente roles diferentes al de estudiante (Gráfica No. 60), especialmente en lo que refiere a su vinculación al mercado laboral encontramos que la vinculación activa es mayor (un 89%: Empleados o Independientes), frente a la no vinculación activa al mismo (un 10%: Desempleada) o con otra actividad (2%: 2 religiosas y Una ama de Casa). Con lo cual esta población presenta para el Docente-Tutor unas características especiales frente a la metodología presencial⁶⁴, que con frecuencia aparecieron

⁶⁴ La importancia que tienen los estudiantes a tiempo parcial no sólo es estrictamente administrativa (su presencia reduce significativamente las tasas de rendimiento de las universidades), sino que plantean exigencias muy distintas a las que están habituados los profesores: por un lado, con frecuencia tienen tasas de asistencia a clase más bajas que los estudiantes tradicionales y, por otro, acostumbran a trabajar, incluso a veces a tiempo completo, en áreas afines a la materia en la que buscan titularse, cosa que fomenta en ellos una aproximación a los contenidos académicos mucho más centrada en la profesionalización que la que es habitual en los estudiantes tradicionales (Pedró, F., 2004: 53)

en la percepción del docente-tutor, a lo largo de la segunda parte del cuestionario que busco información alrededor del: Rol percibido por el estudiante del “Docente-Tutor”, y se presenta en el siguiente apartado.

Gráfica No. 60 El Estudiante a distancia y su vinculación al mercado laboral



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

6.2.3. El Docente-tutor a través de los estudiantes: Rol percibido

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al segundo apartado del Instrumento base de investigación, que consta de: 4 preguntas cerradas (Si-No), y 5 preguntas abiertas, de las cuales 4 dependían de la respuesta a la pregunta cerrada. Para este análisis no fue necesario anular ningún cuestionario, dado que más que la cantidad de respuestas reflejadas en la frecuencia utilizada para graficar (la cual se convirtió a escala de razón fija, porcentaje, con el fin de poder comparar resultados en el interior de la muestra), lo importante era el contenido de las mismas, en este sentido se analizó no sólo la frecuencia (con relación a su peso porcentual), sino también de la asociación que el estudiante realizaba según el carácter institucional al que se encuentra vinculado y luego en general de toda la muestra.

Por ello, la categorización que se utilizó fue de tipo deductiva e inductiva, en donde se trató de establecer la categoría más acertada, tarea compleja si se observa que una misma frase nos puede llevar a relacionar más de una categoría, por tanto al final del estudio se incluyen las diferentes categorizaciones que trataron en lo posible de ceñirse a una sola pero que no se extrajeron del contexto para facilitar su lectura en contexto y conservar el sentido del estudiante participante.

La Categorización deductiva acorde al marco teórico permitió desarrollar la matriz (Anexo No. 4) para el análisis de la Función del docente-tutor (preguntas No. 8 y 13), y la matriz para el análisis de las Características del Docente de acuerdo a la teoría de Liderazgo Transformacional que abarcaba la pregunta No 10 (Anexo No. 6), con miras a contrastar los resultados cualitativos con el Marco teórico y los datos Estadísticos obtenidos a partir de la rejilla de Liderazgo Transformacional.

Mientras que la Inductiva⁶⁵ fue utilizada para la categorización de las preguntas No. 12 y 15, que hacen referencia a las diferencias percibidas en: la relación docente-estudiante teniendo como referente las dos metodologías (distancia-presencial), y las funciones del docente tutor.

Finalmente, el orden al que corresponden los siguientes resultados estado por el Carácter al que se encuentra vinculado el estudiante, luego el de la muestra en general y finalmente, se presentan unas consideraciones estadísticas que cierran la fase operativa para dar lugar a la fase de Producción Final.

6.2.3.1. Los Estudiantes: IES Carácter Técnico

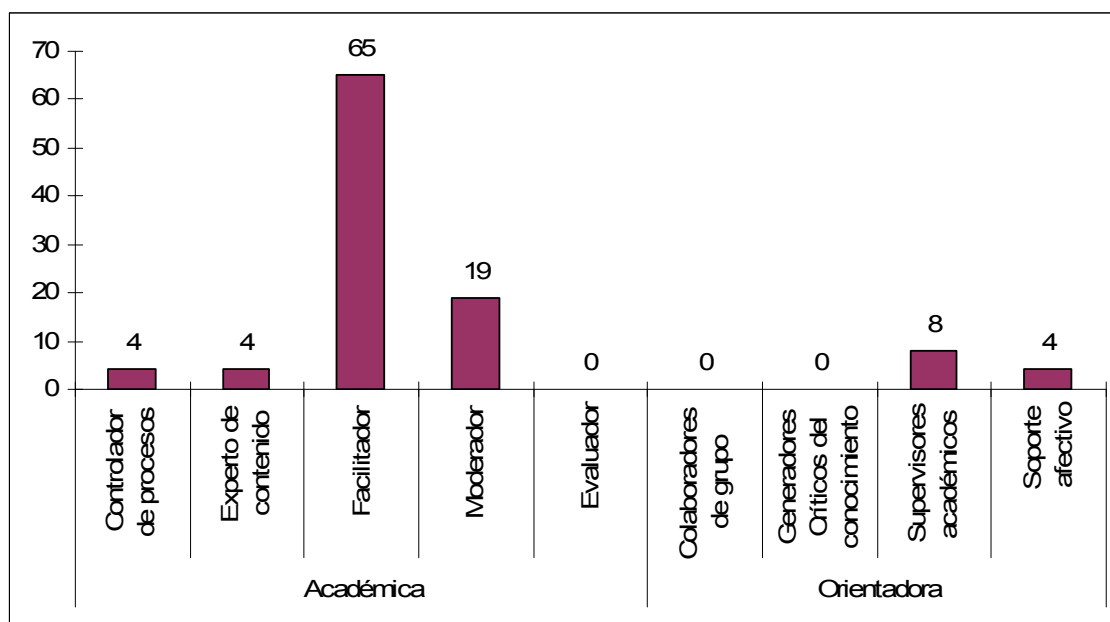
Al analizar las respuestas obtenidas de los estudiantes matriculados en IES de Carácter Técnico (Gráfica No. 61), se encuentra que hay una tendencia a observar su necesidad de acuerdo a su Metafunción académica (88%), siendo de acuerdo a su función última la más valorada la de Facilitador (65%), seguida por la de moderador (19%) y las de Controlador de Procesos y Experto de Contenido (4%).

La Metafunción Orientadora con una menor frecuencia (12%), aparece concentrada en la función última de Supervisores Académicos (8%), seguida por la de Soporte Afectivo. Mientras que las Metafunciones de Función

⁶⁵ en palabras de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez: "...no tiene como fin reflejar la teoría sino el marco de referencia cultural del grupo estudiado ..." (Bonilla, E. y Rodríguez, P., 1995: 132).

Institucional de nexo y colaboración Institucional (de ahora en adelante Institucional NyCI.), y la de Sujeto en la Sociedad del Conocimiento (de ahora en adelante Sujeto SC), son transparentes para el estudiante, quien centra la necesidad del docente-tutor en relación a la transmisión del conocimiento, más que en la producción del mismo o el engranaje institucional, lo cual pueda deberse a una visión netamente instrumental del conocimiento propio de la cualificación técnica, centrada en el hacer.

Gráfica No. 61: Operacionalización de la necesidad del Docente-tutor, Carácter Técnico

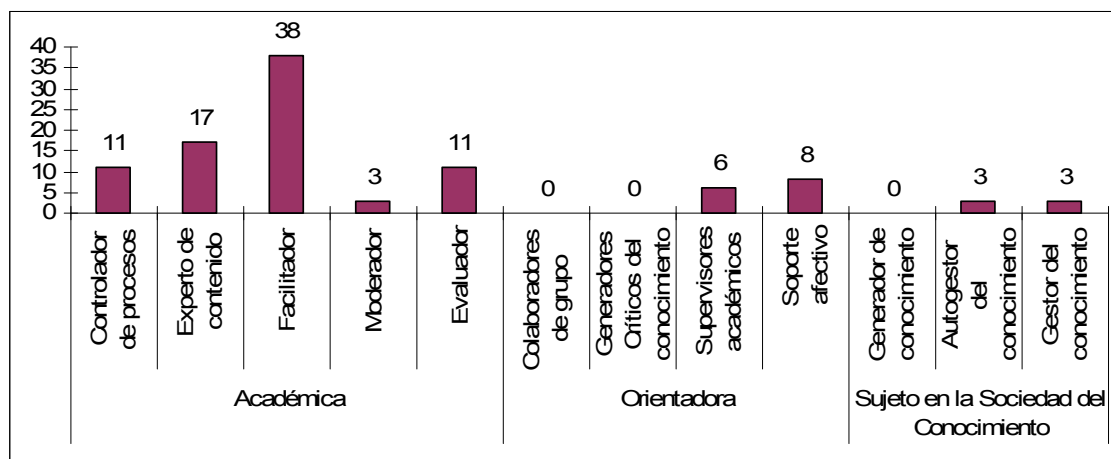


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Para estos estudiantes, la Característica adicional del docente-tutor se halla en La actuación del docente (Gráfica No. 62), es decir, en el conocimiento de la metodología a distancia, el manejo del tiempo, la preparación académica, en síntesis la posibilidad de transmitir conocimiento en poco tiempo de forma efectiva. Mientras que el Carisma se expresa como: Compromiso en la

enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, que implica no sólo actuación sino un componente afectivo en el quehacer docente. Lo cual es consistente con la función instrumental del conocimiento, centrada en el hacer.

Gráfica No. 62 Percepción de las Funciones asumidas por el Docente-Tutor específicas en la metodología a Distancia, Carácter Técnico



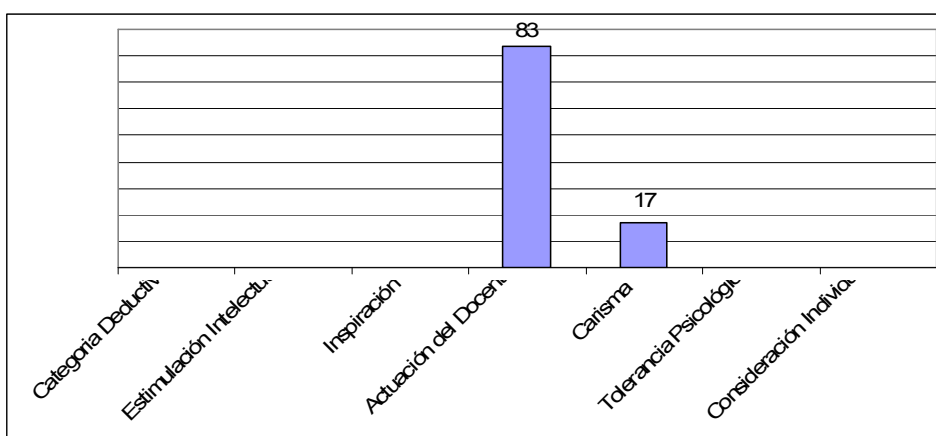
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Esta tendencia continúa aún, al tener en cuenta las funciones que bajo su percepción asume el Docente-Tutor, específicamente para la metodología a distancia (Gráfica No. 62), en donde emerge la Metafunción de Sujeto en la Sociedad del Conocimiento, con una marcada tendencia instrumental como: Autogestor del Conocimiento (sintetizada en expresiones como: Implementar e ir acorde con la tecnología), Gestor del Conocimiento (la función que asumen es la de orientar, evaluar y agregar investigación a los temas de estudio para mayor aprendizaje). Es decir que no se percibe al Docente-Tutor como un generador del conocimiento, sino como un consumidor del mismo para el desempeño de su función, que es una función asumida pero no necesaria si lo comparamos con la Gráfica No. 61, siendo la función Institucional NyCI percibida como no necesaria ni asumida por el docente. Lo cual distribuye proporcionalmente la función del docente percibida por el estudiante de este

nivel, según su Metafunción así: Académica- Orientadora- Sujeto SC, 80%:14%:6% (respectivamente).

De lo cual se interpreta que la Metafunción Académica es muy importante, frente a las otras dos, siendo la de facilitador más frecuente (38%), seguida por la de Experto de contenido (17), es decir, concentran 55%/80% las funciones últimas relacionadas con la transmisión del conocimiento. Lo cual sigue demostrando una concepción instrumental del conocimiento como objeto de consumo.

Gráfica No. 63 Características adicionales del Docente-tutor, Carácter Técnico

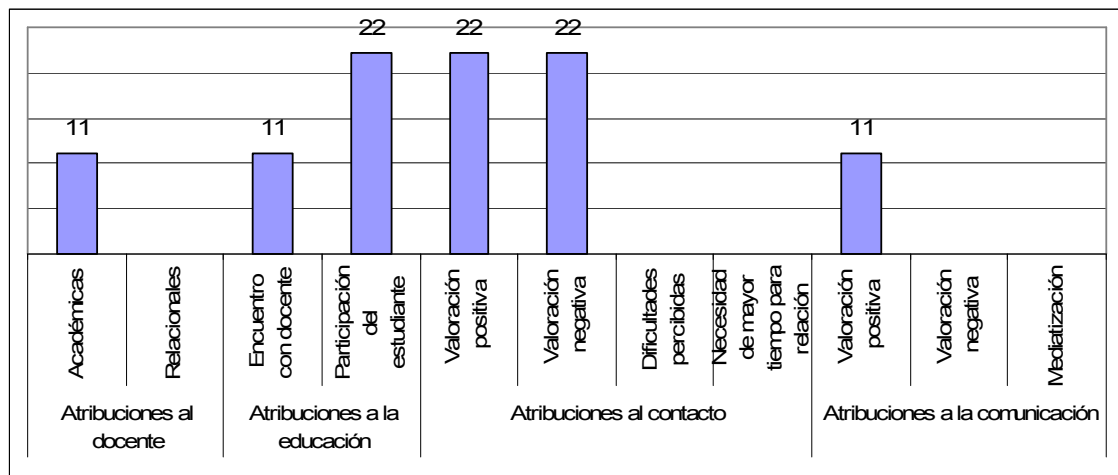


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

De otra parte, con relación a las diferencias percibidas propiamente de la metodología (Gráfica No. 64), encontramos que el contacto es diferente, ya sea porque se valore positivamente (El trato es más amigable, confiable, es mas amigo que un profesor al cual uno le tiene temor) o negativamente (Menos confianza/ porque los estudiantes presenciales tienen al tutor siempre para ayuda de cualquier duda), este contacto es diferente y parece estar relacionado más con una forma de relación afectiva (confianza), que instrumental (disponibilidad). Esto puede explicarse a través de la concepción de su

participación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación (La presencial en su mayor parte es catedrática mientras que la Educación a Distancia se presta más a la participación de los estudiantes/ El grado de responsabilidad en las actividades a desarrollar, ya que hay más responsabilidad y más exigencia de parte de una persona que maneja el autoaprendizaje⁶⁶), por tanto el docente-tutor: “Es una guía, no un profesor”, que ofrece una comunicación con características diferentes: “La información tiene que ser concreta y concisa muy puntual, mas de contacto virtual”.

Gráfica No. 64 Diferencias percibidas de acuerdo a metodología, Carácter Técnico

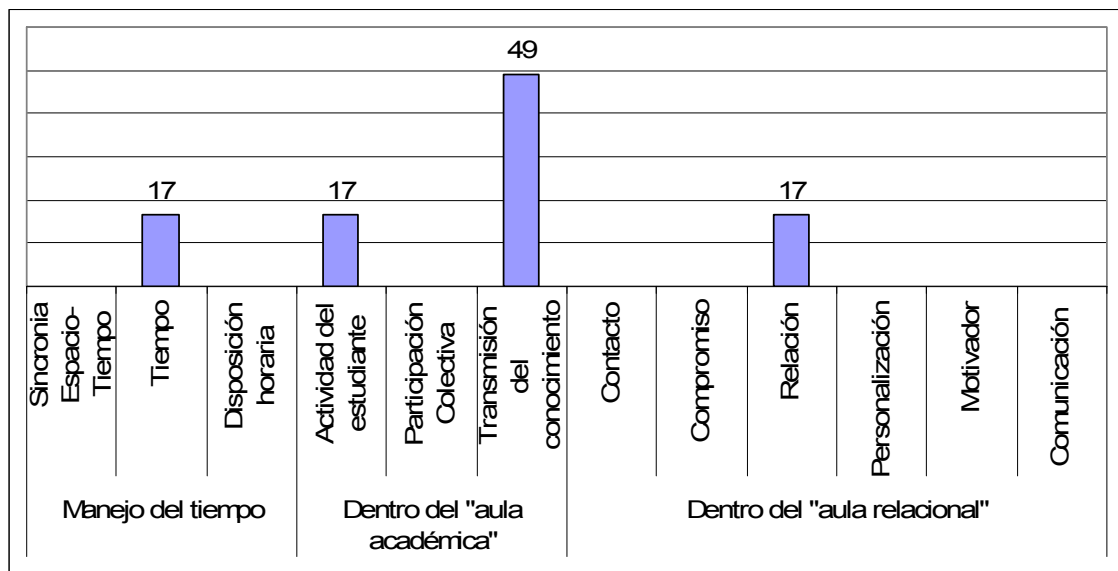


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

⁶⁶ Las frases presentadas son exactas a las escritas por los estudiantes, incluyendo su redacción

Esas características adicionales de comunicación se reflejan en la Gráfica No. 63, en donde la diferencia acentuada en cuanto a la metodología es la transmisión del conocimiento (Un tutor presencial entrega la información mas desglosada a los estudiantes y un tutor a distancia entrega temas para investigar/ No están obligados a dictar clase como en las presenciales/ La diferencia es que existe una guía y no un acompañamiento 100%), seguida por el uso del tiempo, la actividad del estudiante muy similar a lo hallado en cuanto a funciones del docente-tutor, es decir poco tiempo y mayor participación del estudiante, concibiendo la relación con el docente-tutor con un enfoque diferente del docente-tutor debido a las particularidades de la población, que se correlaciona con lo mencionado al analizar la vinculación al mercado laboral de esta población y por ende, sus particularidades, expresadas en la respuesta: “No es solamente la cátedra de el sistema presencial, también es el carisma y la paciencia para personas que como nosotros trabajamos y estudiamos”.

Gráfica No. 65 Características específicas a la metodología según función, Carácter Técnico



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

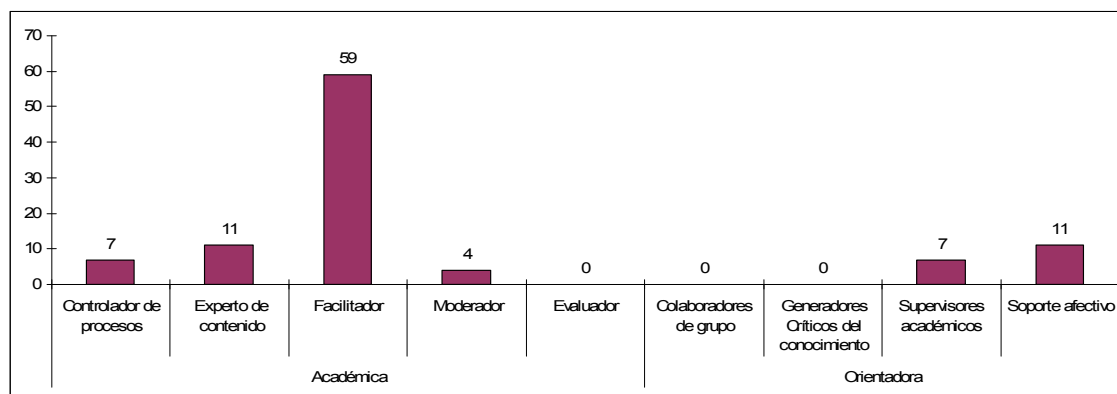
De esta forma encontramos que los estudiantes del carácter técnico muestran una tendencia al análisis de la función del docente-tutor, bajo una mirada instrumental del conocimiento en donde este es transmitido y ayudado a estructurar del docente-tutor al estudiante, por medio de una relación mediatizada, que requiere mayor presencia y contenido afectivo.

A continuación se observa la percepción del docente-tutor, desde el estudiante del nivel tecnológico.

6.2.3.2. Los estudiantes: Nivel Tecnológico

Los estudiantes del nivel tecnológico (ver Gráfica No. 66), siguen la tendencia inicial del nivel Técnico de mayor frecuencia en la Metafunción Académica y Orientadora, siendo transparente la necesidad del Docente-Tutor para la Metafunción Institucional NyCI, y de Sujeto SC. Por tanto, podríamos presumir una lectura similar de acuerdo a la instrumentalización del conocimiento, en cuanto a otorgar mayor importancia a que se hace con él y no como se conecta con lo demás. La diferencia fundamental, es que las funciones últimas de Experto de contenido y Soporte afectivo son más valoradas (4%:11% en ambas)

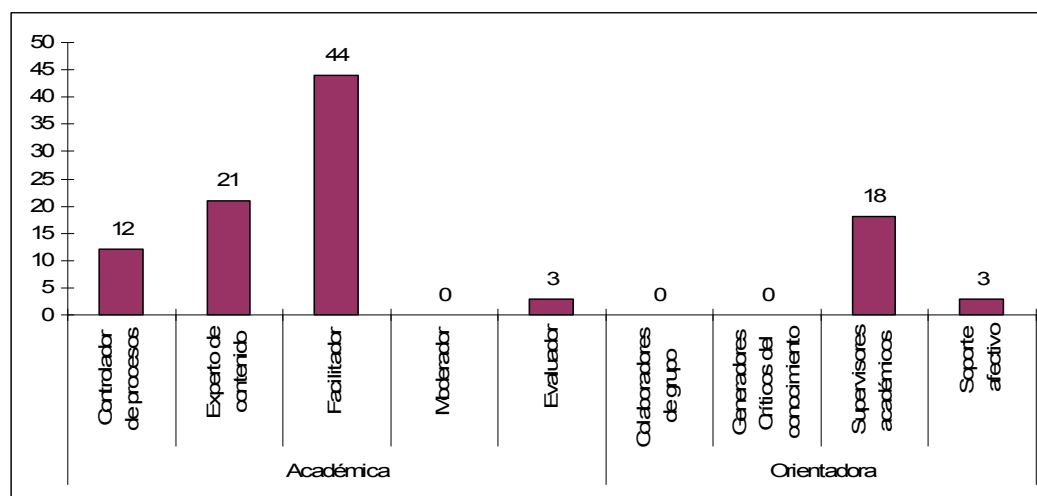
Gráfica No. 66 Operacionalización de la necesidad del Docente-tutor, Nivel Tecnológico



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si tenemos en cuenta esta operacionalización de la necesidad del Docente-Tutor, y su función (Gráfica No. 67), encontramos que pierde peso la función última de Facilitador, Moderador y Soporte Afectivo, mientras que las Funciones últimas de Controlador de procesos, Experto de Contenido, Evaluador y Supervisores Académicos se incrementan significativamente, lo cual nos podría conducir a que el estudiante percibe que su necesidad con respecto al Docente-Tutor es diferente a la Función que desempeña el Docente-Tutor desde la Institución y es confirmado si comparamos con las funciones últimas no puntuadas por las IES participantes (Moderador, Colaboradores de grupo, Soporte Afectivo y Agente Institucional). Por tanto, la política de la Institución sobre lo que algunos llaman estatuto docente, si posee un impacto directo sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación que percibe el estudiante.

Gráfica No. 67 Percepción de las funciones asumidas por el Docente-tutor, específicas de la Metodología a Distancia, Nivel Tecnológico



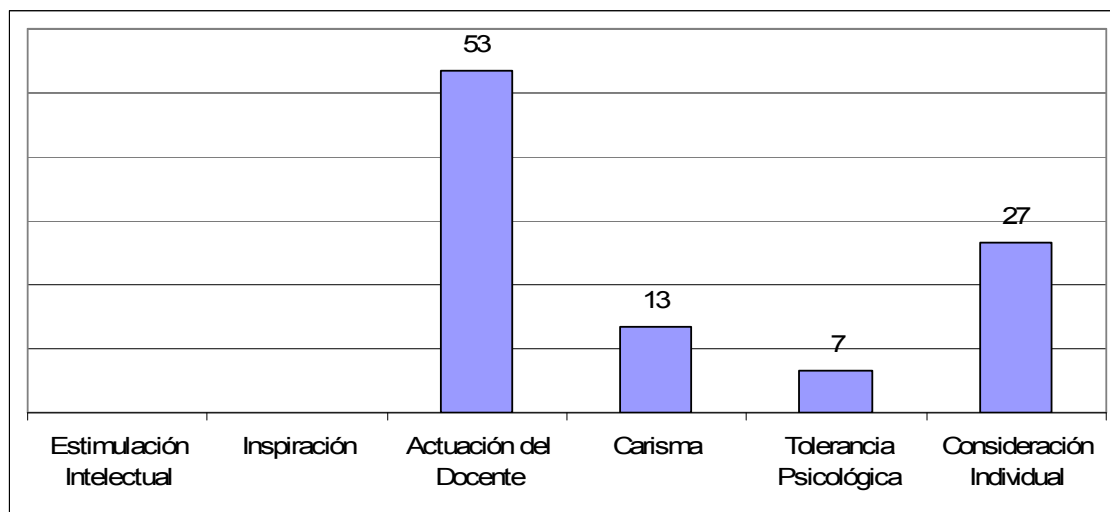
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

De otra parte, al observar las características adicionales del Docente-Tutor, encontramos que para el nivel tecnológico no sólo es importante la actuación del docente y su carisma (mas que una cátedra saber llegar a la gente y ser muy ducho en sus tutoría), sino también que sea una persona tolerante no sólo frente al alumno sino también frente al contexto (Tener alto grado de tolerancia, ser una persona de mente abierta y estar dispuesta al cambio constante), y también debe responder a una dinámica específica del estudiante (Debe diferenciar los perfiles de los estudiantes a distancia de los presencial, ya que los estudiantes a distancia generalmente son personas mayores, con familia, con trabajo dispuestas a trabajar pero en otras condiciones/ Que su acompañamiento sea constante por el medio que sea/ Tiempo adicional, mas disponibilidad/ Disponibilidad de tiempo para cuando este con el estudiante puedan trabajar sin ningún inconveniente).

Está dinámica diferente, no sólo hace referencia a los roles que atiende paralelos al de estudiante que ya habíamos analizado, sino también a la

necesidad de acompañamiento mediatizado, si es necesario, pero siempre con un manejo flexible del tiempo que permita articular el contexto y sus demandas.

Gráfica No. 68 Características adicionales del Docente-tutor, Nivel Tecnológico

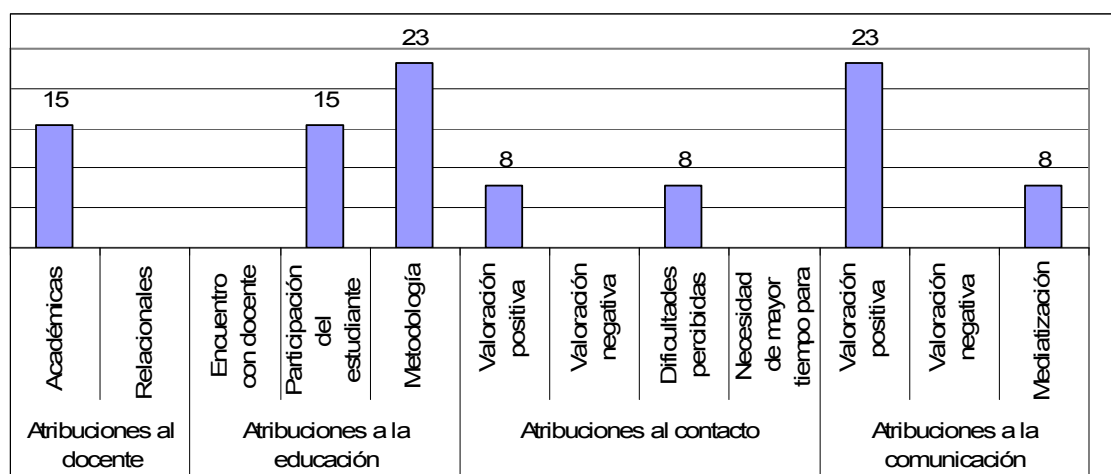


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Esta articulación al contexto, repercutirá directamente en las atribuciones que el estudiante realice a los cuatro componentes que emergieron durante la categorización inductiva para este nivel (Gráfica No. 69), que a primera vista parece estar satisfecho con la Educación a Distancia debido al peso porcentual que realizó en las valoraciones positivas. Si nos detenemos en los contenidos, el estudiante percibe que el docente aún no realiza una buena articulación entre contenidos y el tiempo para transmitir (Que el profesor es muy superficial, no es confianza la que brinda porque son clases cortas y tienen que dictar los temas rápidos/ mas confianza y mucha mas responsabilidad en la guía del estudiante), con lo cual esto repercute en la responsabilidad del estudiante y de la misma manera evidencia que el docente asume que la Educación a Distancia es hacer lo mismo en menos tiempo, sin utilizar las mediaciones tecnológicas posibles, ni asumir una responsabilidad frente al profesional que esta formando.

Lo anterior, se correlaciona al examinar el contenido de la categoría Metodología (A distancia hay que hacer recopilación de lo visto/ evaluación del material tratado, metodología de la enseñanza, calificación y evaluación del estudiante/ Estudiando constantemente uno retiene los temas mucho mas), que se centra más en los procesos de memoria del aprendizaje que en los de asociación, estructuración y demás. Lo cual implica no sólo una falta de adaptación metodológica, sino también contextual para la Sociedad del Conocimiento.

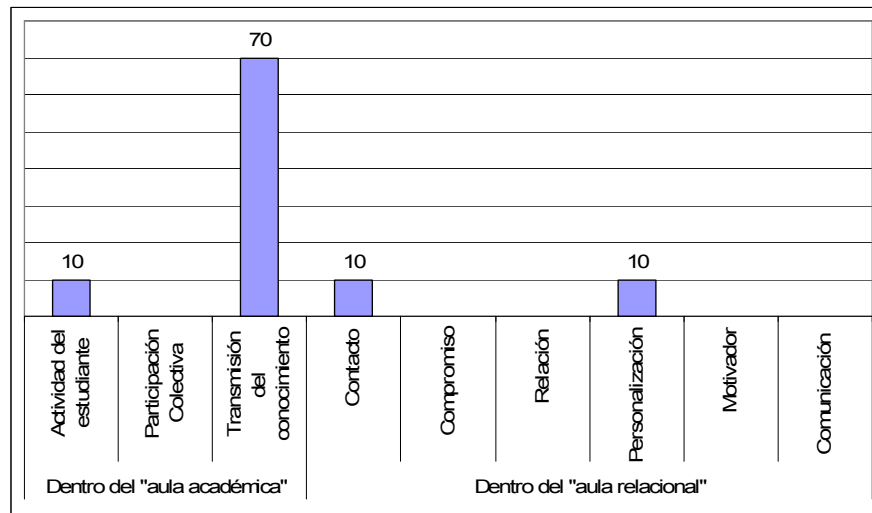
Con respecto a la relación, su percepción es de cercanía con respecto a comunicación (más comunicación e intercambio de ideas) y frente al contacto (La relación con los tutores es mas cercana, menos formal con la intención de transmitir conocimientos y no con el fin de calificar), aún cuando este es mediatizado (Como casi no nos vemos es importante estar en contacto con el docente sea Internet o celular, para así tener mejor aprendizaje sobre algo no entendido)

Gráfica No. 69 Diferencias percibidas de acuerdo a metodología, Nivel Tecnológico

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por último, si tenemos en cuenta lo que hace específica a la Función del Docente-Tutor en la metodología a distancia (Gráfica No. 70), para estudiantes de este nivel, encontramos que la diferencia más sentida es frente al “aula académica”, es decir el proceso enseñanza- aprendizaje y evaluación por sí mismo, siendo determinante la transmisión del conocimiento (El tutor enseña conceptos para que sean aplicados en la cotidianidad inmediata del estudiante a distancia diferente que el presencial que muchas veces enseña para futuras situaciones/ / Principalmente su función es la de ampliar y aclarar los conocimientos/Por que en la Educación a Distancia se ve un tema por clase mientras que en la cotidiana se ve varias veces/ como tutor esta capacitado a responder a cualquier inquietud del alumnado/ las tutorías son de puro control y no clases).

Gráfica No. 70 Características específicas a la metodología según la función, Nivel Tecnológico



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

En esta categoría (Transmisión del Conocimiento) el estudiante percibe “la clase” no como una forma de adquirir conocimiento sino de estructurar su conocimiento y perfeccionarlo, para aplicarlo directamente a su cotidianidad, con una limitación de tiempo latente en el encuentro cara a cara. De esta forma la Actividad del estudiante y docente se transforma en cuanto a la función (Las diferencias es porque el docente a distancia da pautas para investigar), a la relación (No tiene mucho contacto con el alumno y por este motivo se genera distancias) y finalmente, a la personalización del proceso educativo (Más guía⁶⁷ y constancia de los tutores a los estudiantes).

De esta forma, encontramos como van emergiendo nuevas formas de concebir el rol, las características de Liderazgo Transformacional del Docente

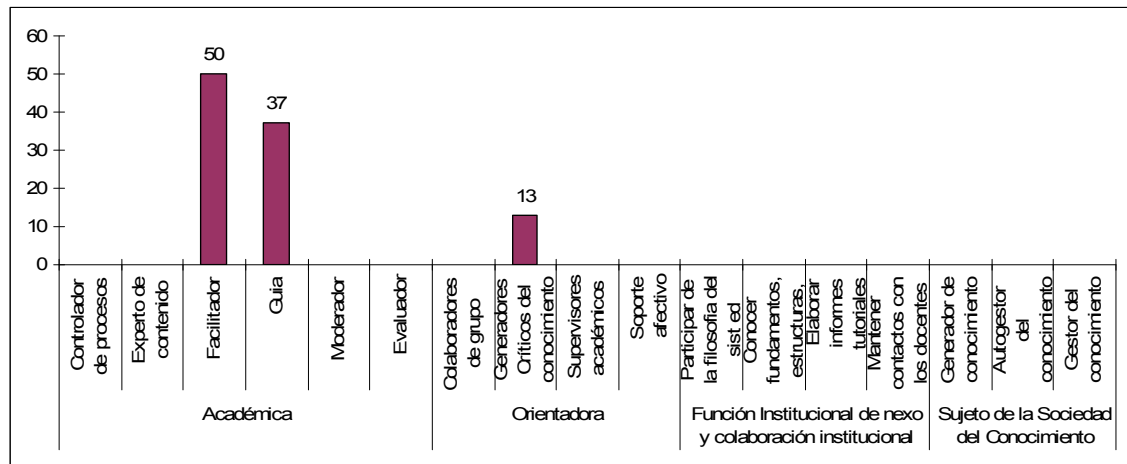
⁶⁷ El texto del estudiante la palabra era “guianza”, en lugar de guía

Tutor e incluso la misma relación Estudiante-Docente Tutor, en un contexto en transformación. Continuemos al siguiente Carácter: Instituciones Universitarias.

6.2.3.3. Los estudiantes: IES Carácter Instituciones Universitarias

Siguiendo el mismo orden de análisis, comenzamos observando la Gráfica No. 71, en la cual se muestra la misma tendencia de concentración metafuncional Académica, pero esta vez emerge la Función última de Guía y desaparecen la de controlador de procesos o Experto de Contenido (valoradas en niveles anteriores). De la misma forma dentro de la Metafunción Orientadora emerge la función de Generadores críticos del conocimiento por primera vez a lo largo de este análisis. Esto implicaría, que a medida que el nivel académico sube la necesidad de control externo en la Educación a Distancia disminuye, al igual que la necesidad de un experto de contenido, más bien se comienza a requerir la posibilidad de generar autorreferentes para valorar la información disponible en el contexto (fomentar el análisis crítico, generar debates en torno a diversas posturas teóricas y debe fomentar la lectura de la realidad desde diferentes miradas).

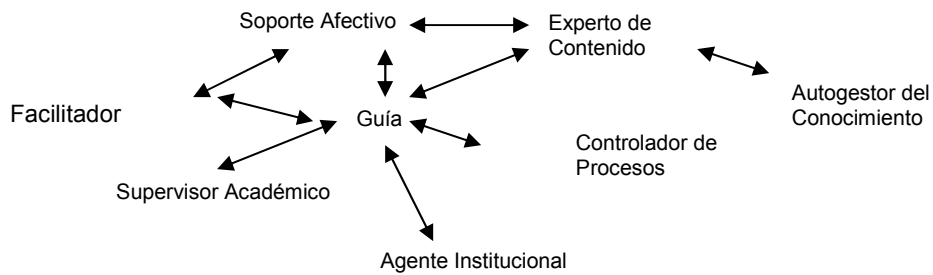
Gráfica No. 71 Operacionalización de la necesidad del Docente-Tutor, Carácter Instituciones Universitarias



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Aunque finalmente, las funciones asumidas por el docente-tutor (Gráfica No. 72), siguen la misma tendencia que los niveles previos, con la diferencia que se acentúa la función última de Soporte Afectivo, y aparece la Metafunción Institucional y NyCI, en dos de sus cuatro funciones últimas: Agente Institucional y Concedor de la metodología a distancia. Esto podría explicarse por una necesidad de acompañamiento relacional en medio de la autoformación, que los lleva a requerir más nexos de relación que responda a sus necesidades de forma particular. Así mismo, las respuestas dejan de ser frases alrededor de una idea, para comenzar a ser frases interconectadas, tanto para la percepción de necesidad del docente-tutor, como para las tareas que asume (debe liderar en una formación íntegra para lograr profesionales íntegros y velar por el buen nombre de las instituciones a las que representan), que podrían ser relacionadas bajo el siguiente esquema, según su función última:

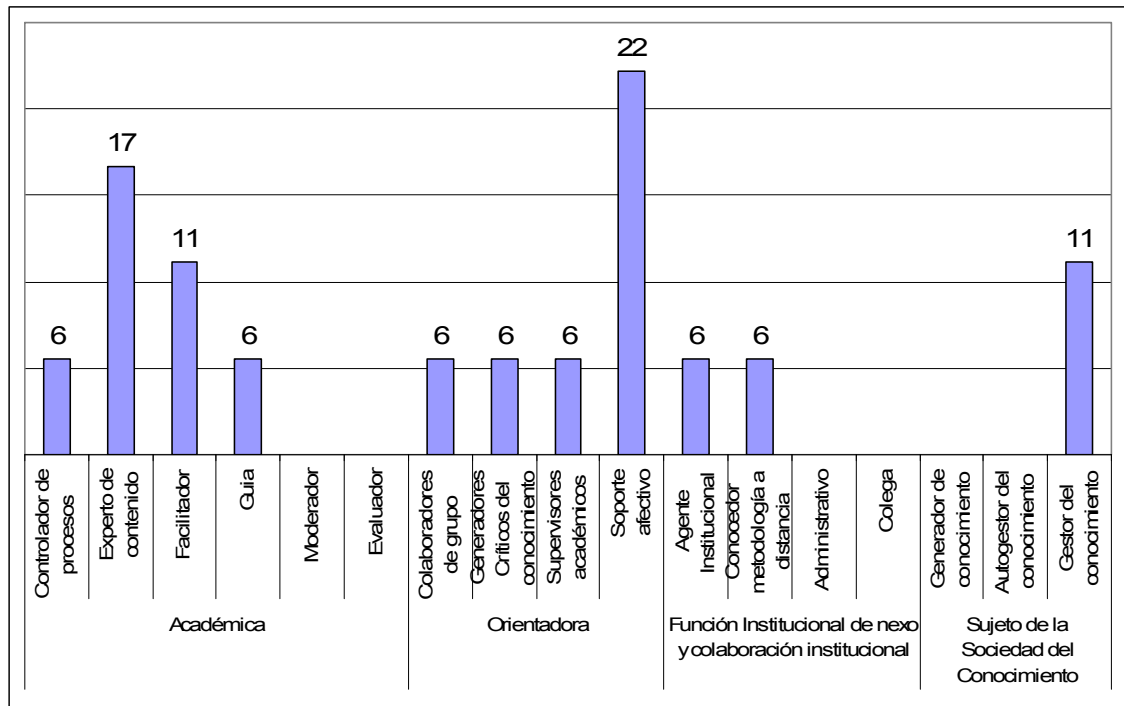
Gráfica No. 72 Relación de respuestas a Necesidad y Función que Asume el Docente Tutor



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Del cual se deduce que el docente- tutor cumple la función de guía, articulando otras funciones como Facilitador, Soporte Afectivo, Supervisor Académico, Agente Institucional, Controlador de procesos y experto de contenido, que llevan a requerir de la Autogestión del Conocimiento por parte del Docente-Tutor

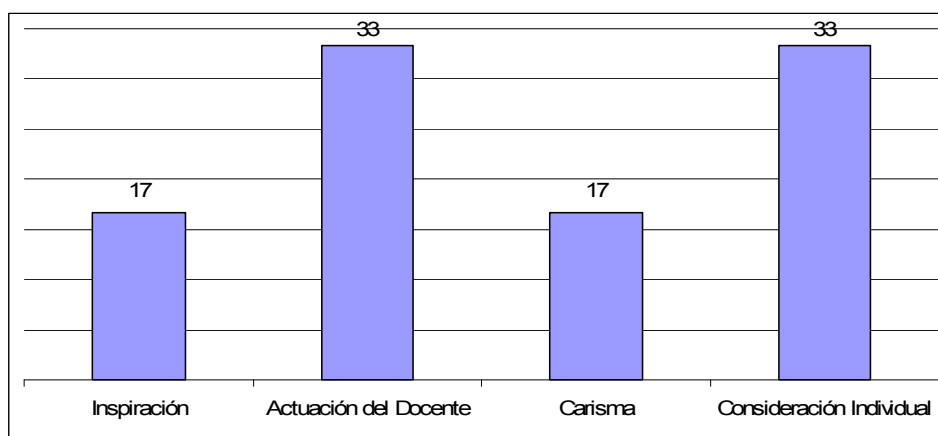
Gráfica No. 73 Percepción de las Funciones asumidas por el Docente-Tutor específicas de la Metodología a Distancia, Carácter Instituciones Universitarias



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El soporte Afectivo de alta valoración para este grupo, se explica a un mayor requerimiento de características adicionales del docente-tutor, en donde no basta la Actuación del docente tutor, sino que también se agregan características como: Inspiración, Carisma y Consideración Individual, tal como se observa en la siguiente gráfica.

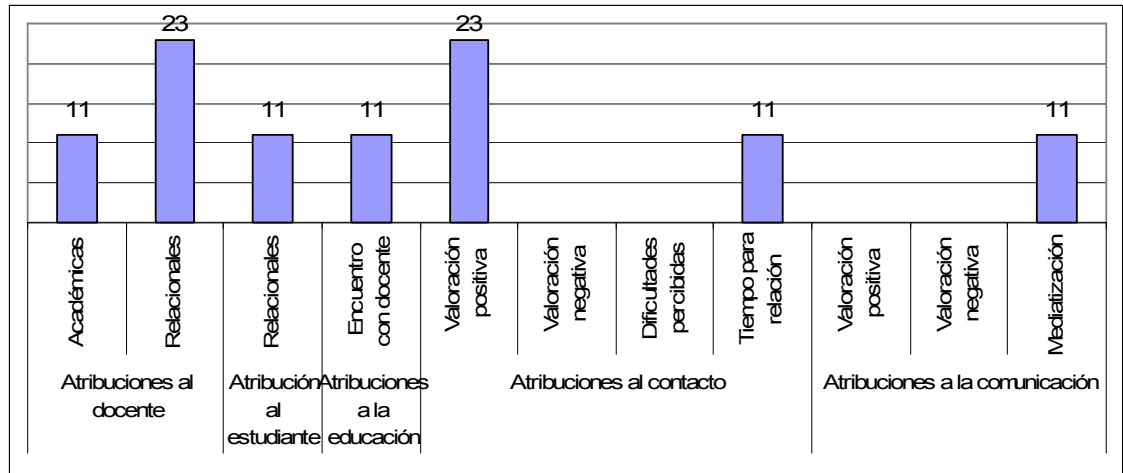
Gráfica No. 74 Características Adicionales del Docente-Tutor, Carácter Instituciones Universitarias



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

De otra parte, la importancia relacional vuelve a reflejarse (Gráfica No. 73), en cuanto a las diferencias percibidas dentro de la metodología a distancia, dado que a pesar del escaso contacto, el estudiante percibe que existe un otro, llamado docente-tutor, que está ahí, como un compañero en el proceso de autoformación, utilizando los recursos mediáticos que posee, para trascender las limitaciones que caracterizan la interacción estudiante- docente tutor en la distancia, lo cual puede relacionarse con una mejor capacitación para atender las demandas específicas de la metodología a distancia, lo cual es posible si tenemos en cuenta que esta es la única de las IES participantes que posee un modelo pedagógico exclusivo para la metodología a distancia.

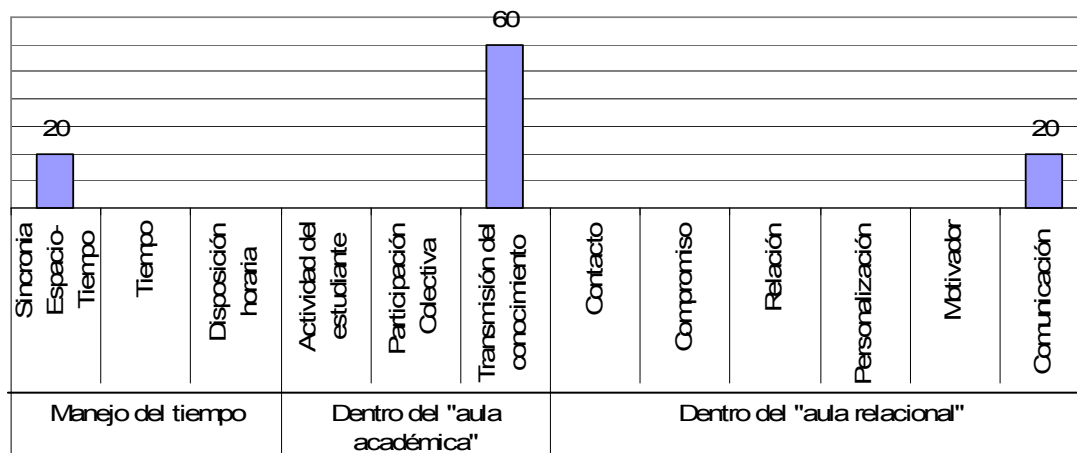
Gráfica No. 75 Diferencias percibidas de acuerdo a metodología, Carácter Instituciones Universitarias



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Como consecuencia de lo anterior, no sorprende que una característica específica percibida por el estudiante (Gráfica No. 74), sea en cuanto a Sincronía Espacio-tiempo (“si porque el hecho de ser semipresencial hace la diferencia”), que si bien es obvia, es definitiva para la metodología, al igual que la Transmisión del Conocimiento y la Comunicación que sigue las líneas de los niveles anteriores.

Gráfica No. 76 Características específicas a la metodología según la Función, Carácter Instituciones Universitarias



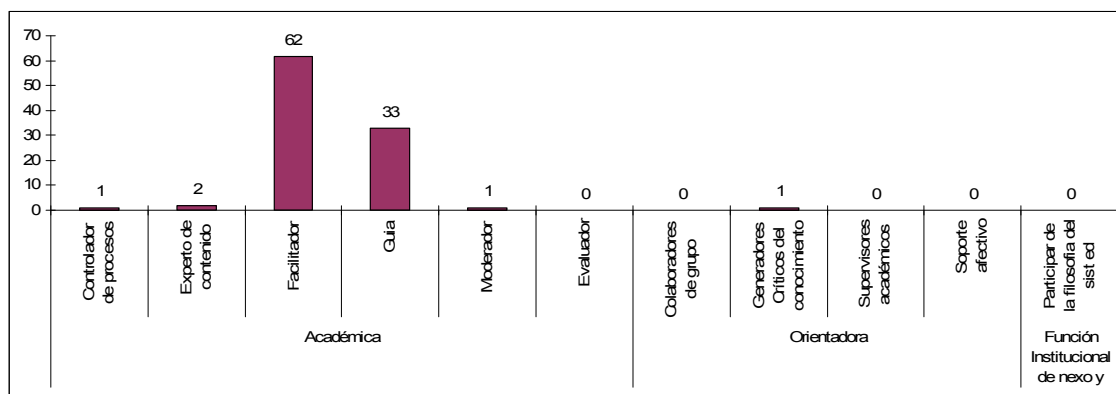
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

De esta forma a medida que avanzamos en Carácter Institucional, se observa más detalles que emergen como categorías en el interior del análisis, ya veremos que pasa con el último Carácter Institucional a Analizar.

6.2.3.4. Los estudiantes: IES Carácter Universidad

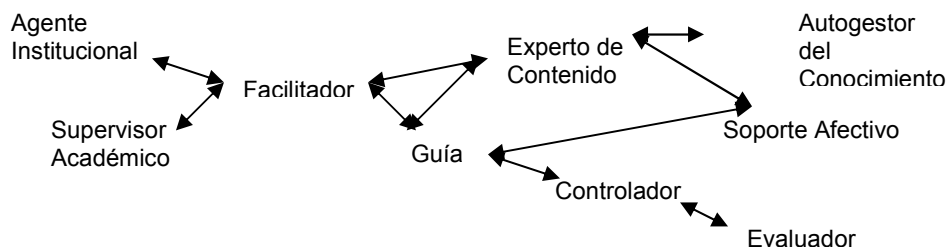
La tendencia más concentrada en la Metafunción Académica es la de este carácter con un 99%, frente a un 1% de la Metafunción Orientadora (Ver Gráfica No. 77), con la categoría que había aparecido en el carácter de Instituciones de educación superior, de Generadores críticos del conocimiento, con lo cual el comportamiento es similar al de lo hallado en el carácter previo. Salvo por la mayor cantidad de respuestas que asocian varias categorías, tal como se observa en la gráfica No. 77

Gráfica No. 77: Operacionalización de la necesidad del Docente-tutor, Carácter Universidad



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Gráfica No. 78: Asociación del contenido en torno a necesidad del docente-tutor y su función dentro de la metodología a distancia, Carácter Universidad

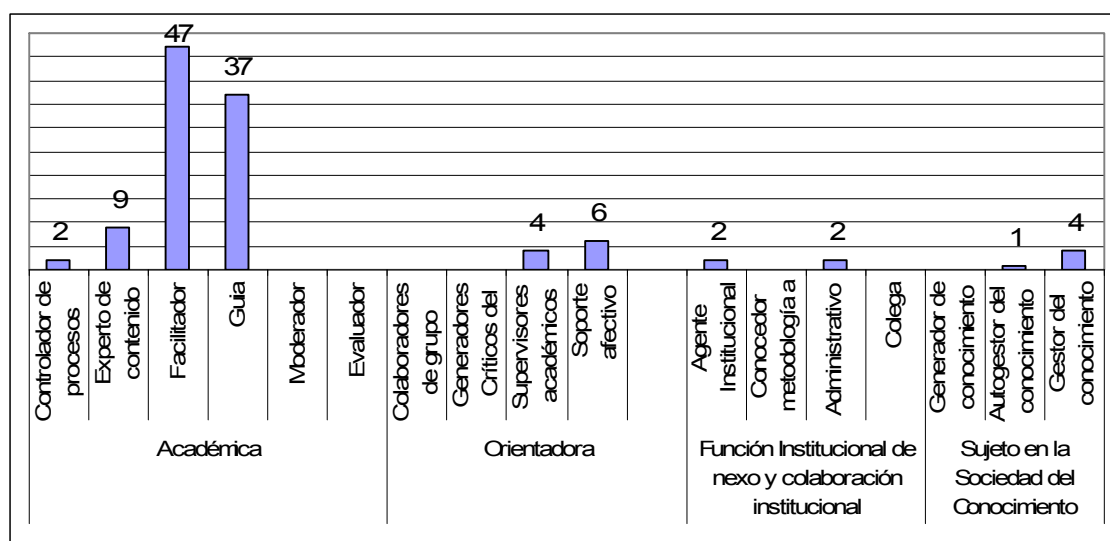


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Así, el docente-tutor para los estudiantes de la IES de Carácter Universidad, (teniendo en cuenta necesidad versus funciones específicas para la metodología a distancia), es a partir de las relaciones establecidas en el análisis de contenido, un Agente Institucional que Supervisa Académicamente un proceso que: facilita, guía, controla y evalúa, brindando un Soporte afectivo y de Experto de contenido mediado por su función como Autogestor del conocimiento.

Aunque en líneas generales el docente-tutor, también cumple funciones como Autogestor y Gestor del Conocimiento (Metafunción de Sujeto en la Sociedad del Conocimiento), en donde pasa del nivel neto de consumo del conocimiento propio de niveles previos, al nivel de coproductor de conocimiento a partir del apoyo a sus estudiantes para que lo produzcan. Y se visibiliza su función administrativa, evidenciando una vinculación laboral con obligaciones contractuales específicas (Gráfica No. 79)

Gráfica No. 79 Percepción de las funciones asumidas por el Docente-tutor específicas de la Metodología a Distancia, Carácter Universidad

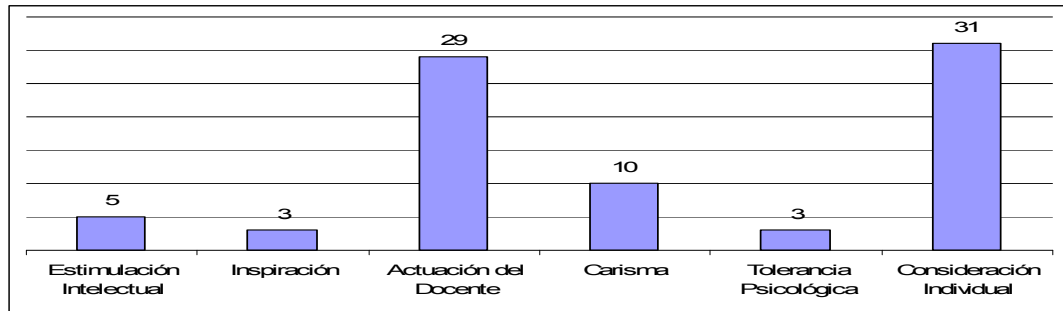


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

La tendencia a incrementar las exigencias de características adicionales continúa y no está relacionada con el número de participantes (el número de participantes de la IES de Carácter Instituciones Universitarias es inferior al carácter técnico y tecnológico), para el caso emerge la Estimulación Intelectual, aunque el peso más importante se halla en características como: Consideración Individual (31%), Actuación del Docente (29%) y Carisma (10%), sumando entre las tres el 70% de las frecuencias de aparición en el interior de la muestra de Carácter Universidad (Gráfica No. 80). Es importante resaltar que

aún dentro de los porcentajes más altos de las características de liderazgo, para los niveles más altos importa más la relación que el desempeño del docente-tutor pueda ofrecer.

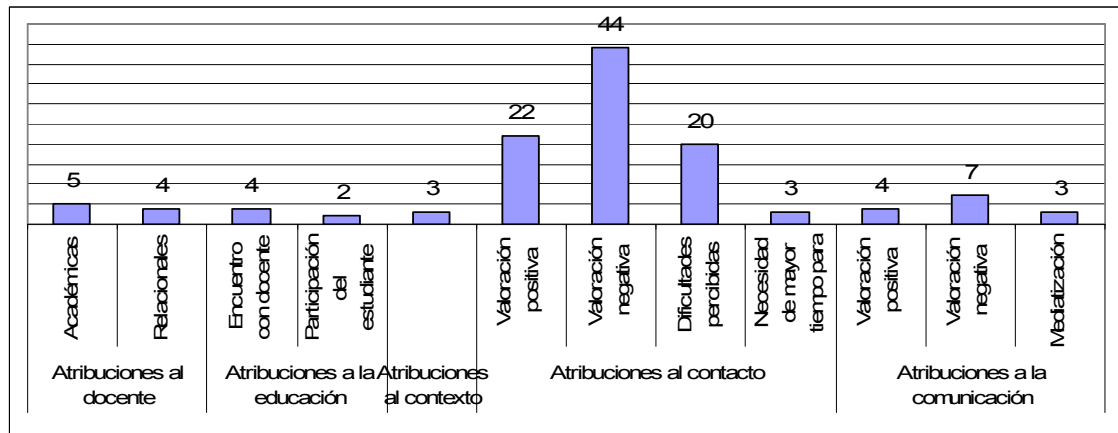
Gráfica No. 80 Características adicionales del Docente-tutor, Carácter Universidad



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por lo tanto no es de extrañar que haya una concentración del 86% en las atribuciones que se realizan al contacto (Gráfica No. 81), Aunque es significativo que del 86%, el 64% refiera una valoración negativa del contacto o las dificultades del mismo

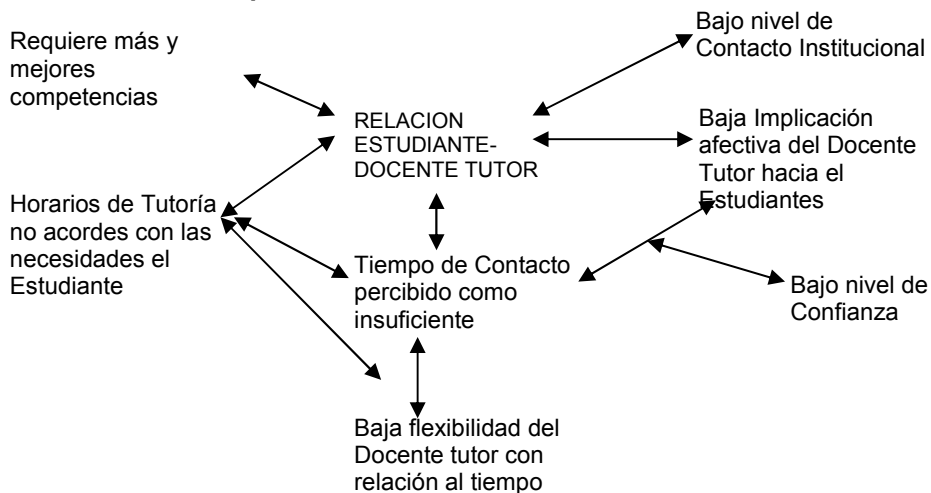
Gráfica No. 81 Diferencias percibidas de acuerdo a metodología, Carácter Universidad



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El siguiente esquema nos amplía la relación de asociaciones que hacen los estudiantes explicando este 64% de Insatisfacción.

Gráfica No. 82: Esquema de Insatisfacción de los estudiantes hacia la metodología



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

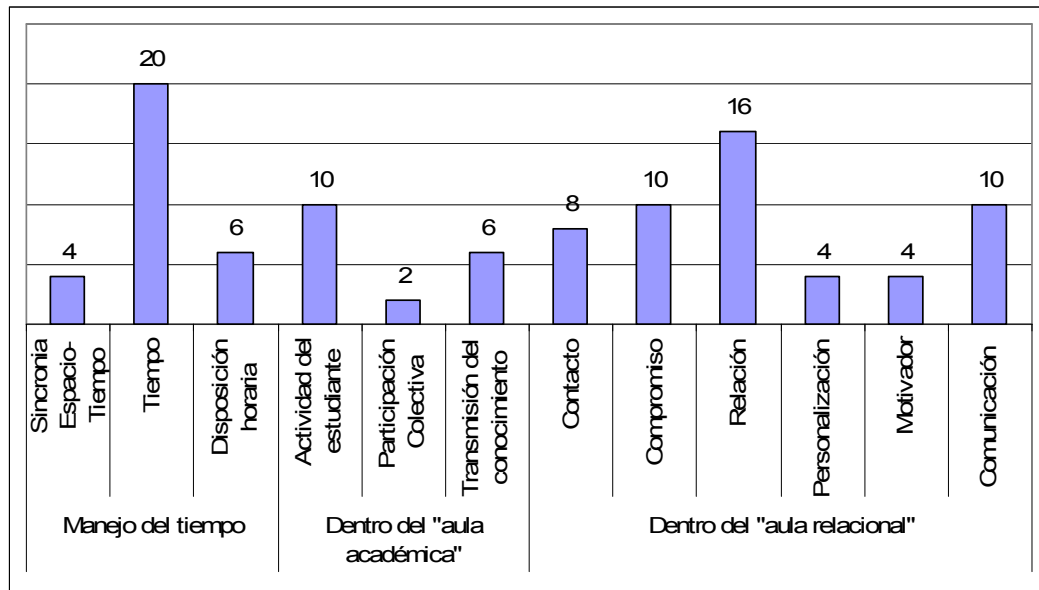
Esta metodología requiere más y mejores competencias previas para poder estructurar y asimilar conceptos de forma autodidacta, que llevaría a

transformar la relación con base en la función desempeñada por el Docente-Tutor, quien deja de Transmitir Conocimiento, para permitir el acceso al mismo. Por ende, a menor capacidad para asumir el proceso de forma autónoma requerirá mayor tiempo de dedicación por parte del Docente-Tutor, para aclarar las dudas que se generen durante el proceso. Este tiempo para el Docente-Tutor esta limitado a la “Cátedra” por la cual le pagan, y al horario asignado para tutoría (tal vez ambos pagados por cátedra para docentes con esta vinculación o contemplados dentro del salario mensual sin estímulo adicional), por tanto el docente-tutor no va más allá de lo contratado, lo que no responde a lo esperado en “clase”, ni a lo accesible en horarios tutoriales para el estudiante debido a sus otros roles y particularidades.

A partir de lo anterior, el Estudiante lee esta situación como una Baja implicación afectiva del Docente-Tutor (“ni siquiera se aprenden los nombres”), que repercute directamente en una relación con bajo nivel de confianza y por tanto, con alto nivel de insatisfacción.

Esta preocupación por el tiempo continúa con significativo peso en las Características específicas de la metodología según la función del docente-tutor (Gráfica No. 83), lo mismo sucede con la Categoría de Relación, que presenta contenidos similares a los ya recogidos, por ende no es casual que el 52% de la muestra se refiera al Aula Relacional, frente a un 18% del Aula Académica, que vale la pena resaltar que el estudiante toma conciencia de una baja participación colectiva, esto explica lo poco que se puntúo la función última de Colaboradores de grupo a lo largo de la muestra.

Gráfica No. 83 Características específicas a la metodología según su función, Carácter Universidad



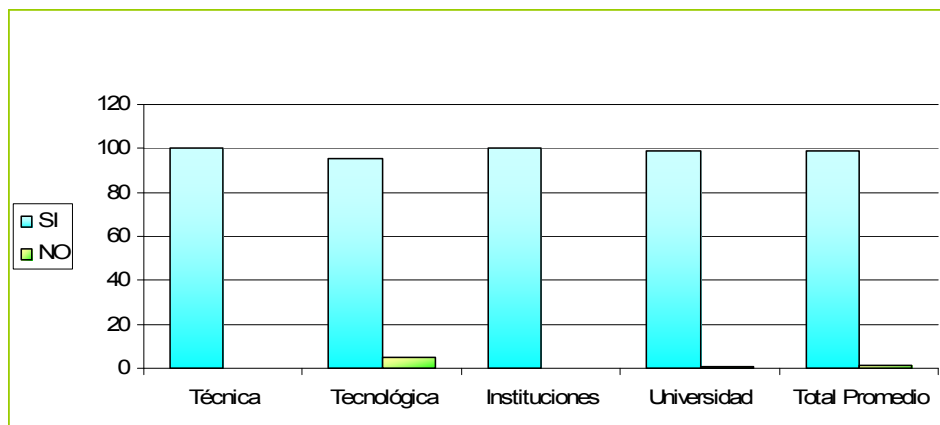
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por último, a continuación se expone una mirada integral a los hallazgos provenientes de los resultados del segundo apartado del Instrumento base de Investigación.

6.2.3.5. Estudiantes de Educación Superior a Distancia: Integrando Miradas

Uno de los principales miedos de los docentes para con la Educación a Distancia que utiliza las tecnologías de la Información y Comunicación, ó dicho de otra forma en su forma más reciente la Educación virtual, radica en el imaginario de ser reemplazados por programas de autoformación sin ninguna intervención humana. Sin embargo, los estudiantes en sus diferentes vinculaciones institucionales coinciden en que el Docente-Tutor para el Estudiante es necesario en un porcentaje de 99% en promedio general, tal como se observa en la gráfica siguiente.

Gráfica No. 84 Necesidad del Docente-Tutor (Si-No)

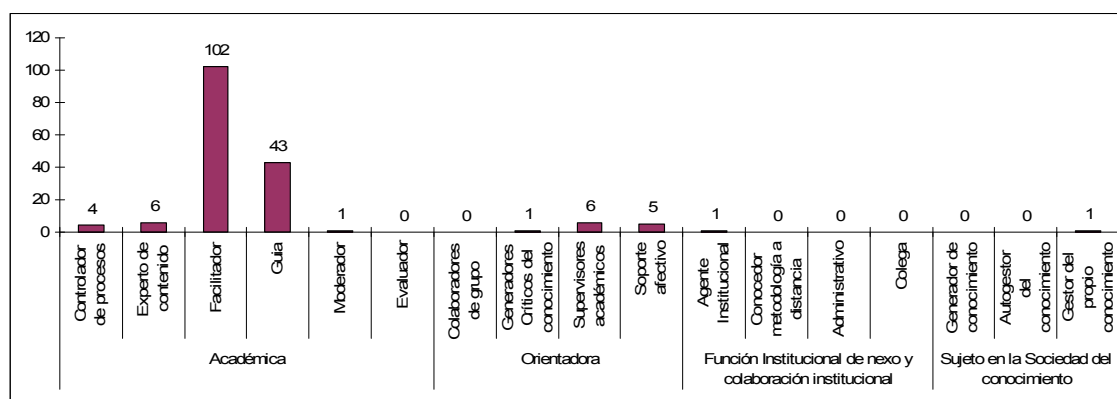


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Ahora bien, para los estudiantes esta necesidad se operacionaliza a nivel general de las cuatro metafunciones (Gráfica No. 85): la Académica con una concentración alta en la frecuencia de aparición, seguida lejanamente por las otras tres. Por lo cual, la función del docente-tutor en la distancia continua

siendo primordialmente Académica, sin embargo no como transmisor de contenidos, sino como facilitador y guía del mismo. Con relación a la Función Orientadora se haya ligada a funciones últimas de: Supervisores Académicos y Soporte Académico. Apareciendo tímidamente, Metafunciones de Sujeto en la sociedad del conocimiento, (específicamente en su función última de Gestor del conocimiento) y Función institucional de nexo y colaboración Institucional (Agente institucional).

Gráfica No. 85 Necesidad del Docente-tutor de acuerdo a Metafunción, Función última



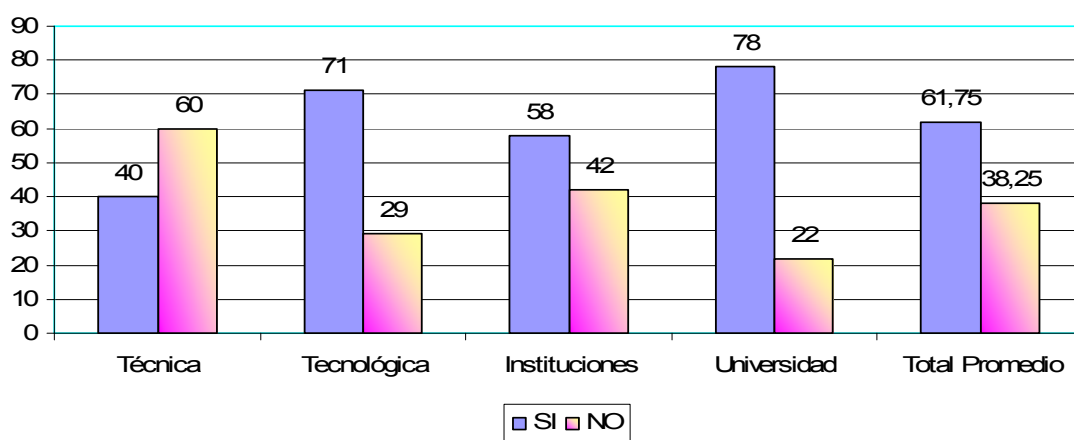
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al analizar cada una de las metafunciones, encontramos que la metafunción orientadora está enfocada a nivel individual, los “grupos” de estudiantes comienzan a dispersarse en el contexto de la distancia, y estos (los estudiantes) perdiendo la red social de pares tienden a requerir un docente-tutor que supla el Soporte Afectivo, pero que también Supervise su proceso académico y les permita adquirir habilidades para ser generadores críticos del conocimiento. Adicionalmente, dadas las limitaciones de tiempo del estudiante, este espera que su docente-tutor sea un Agente Institucional que les permita suplir el bajo contacto Institucional que percibe y a su vez, le afiance para generar conocimiento a través del proceso de investigación.

Para el estudiante, las otras funciones últimas de la Metafunción Institucional de nexos y colaboración institucional son tan transparentes como las funciones de Generador o Autogestor del Conocimiento, en relación a la pregunta ¿Para qué es necesario un tutor?

De otra parte, la tendencia concentrada a concebir el docente-tutor como necesario dentro del engranaje de la distancia continúa al preguntar si el docente-tutor posee unas características adicionales comparado con su homólogo de la presencial (Gráfica No. 86), aún así exceptuando el nivel técnico, todos coinciden mayoritariamente en que sí hay unas características adicionales (esto podría explicarse por la menor permanencia dentro de la metodología).

Gráfica No. 86 Posee el Docente-tutor en la distancia Características Adicionales

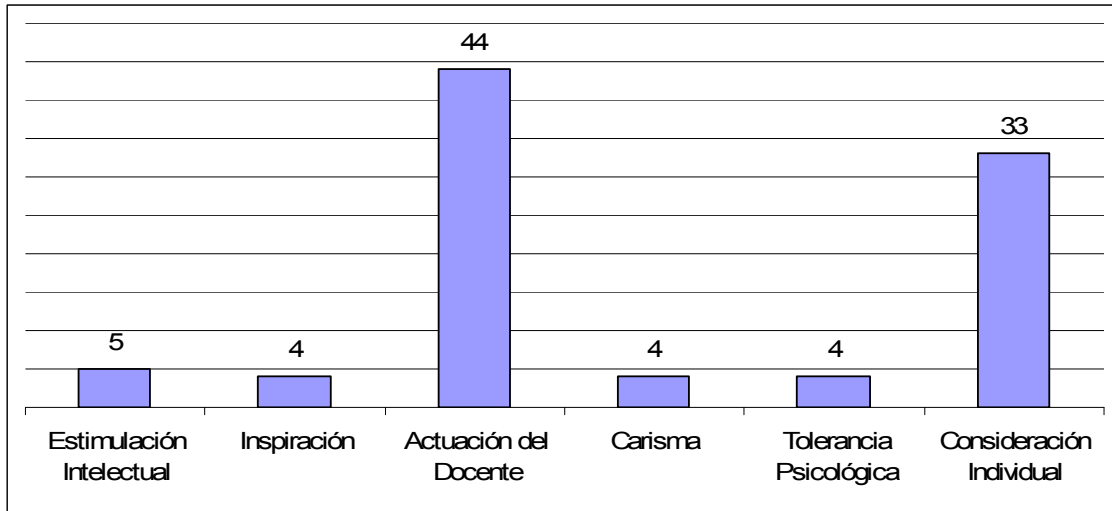


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

En la línea de las características adicionales, se encuentra una correlación con el vacío relacional que el estudiante espera que llene el docente-tutor, pero más allá del mismo, el estudiante también le pide que adecue su actuación a las particularidades tanto de la Metodología (actuación docente) como del estudiante (consideración Individual), lo cual es consistente

con lo afirmado por Edith González sobre que se espera del Docente-Tutor⁶⁸
(Gráfica No. 87)

Gráfica No. 87 Características Adicionales según Teoría de Liderazgo Transformacional

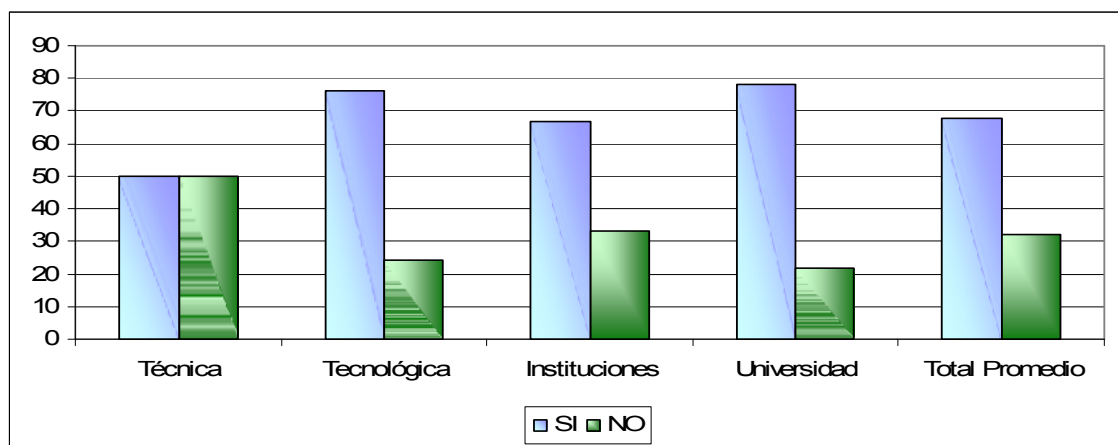


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

⁶⁸ “Una buena preparación académica, dominio del tema o su disciplina, conocedor de estrategias pedagógicas, capacidad para comunicarse de una manera verbal y escrita, capaz de trabajar en equipo, con una actitud investigativa, liderazgo, compromiso y con capacidad para hacer innovaciones pedagógicas y didácticas” (González, E. 2006: 210)

A pesar del establecimiento de una relación diferente, percibida a lo largo del análisis por motivos como: cambio de función del docente-tutor y del estudiante, mediación de la relación, menor tiempo para el contacto, disminución del encuentro cara a cara, entre otras circunstancias. No existe una tendencia tan definida a percibirla, como lo es en cuanto a la necesidad de un docente-tutor (Gráfica No. 84). Lo cual implicaría que hay algunos componentes relaciones intactos y que son comunes a ambas metodologías, tales como el poder (otorgado o de conocimiento, que finaliza en jerarquías y subordinación), el contexto institucional de nexos para ambos, la metodología de trabajo⁶⁹, y en últimas el compartir el mismo modelo pedagógico se operacionaliza en una continuación desvirtuada de la presencial en la Distancia.

Gráfica No. 88 La relación Docente-tutor/ Estudiante es diferente

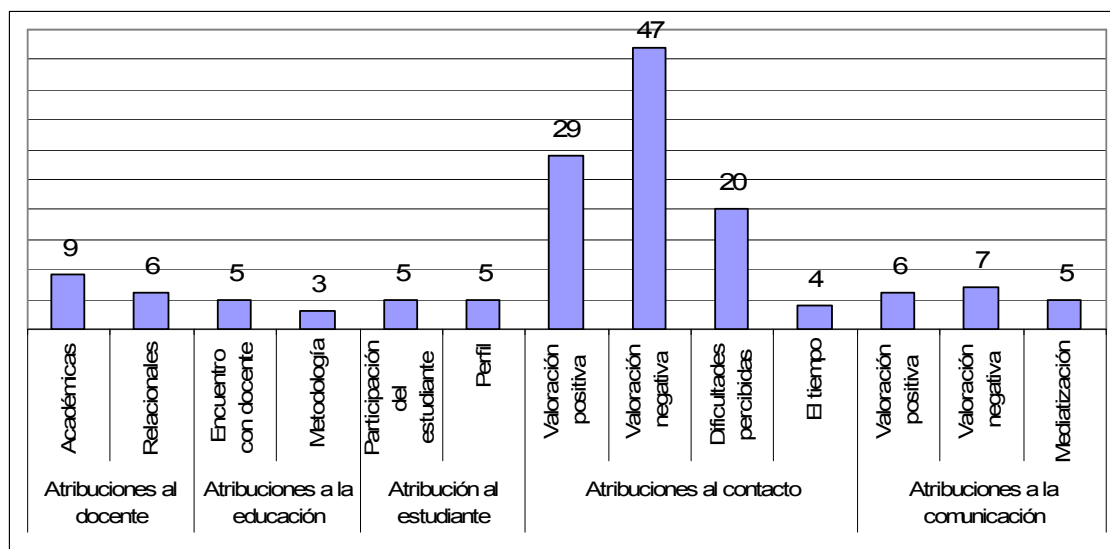


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

⁶⁹ ...ha sido tan infrecuente que universidades tradicionales hayan adoptado planes globales para la transformación de sus metodologías docentes, aunque existan algunas excepciones notables como el Instituto Tecnológico de Monterrey en México o la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona. (Pedró, F. 2004:56)

Por ende, es precisamente la atribución al contacto (Gráfica No. 89), quien concentra la categoría inductiva establecida para la diferencia entre metodologías, y su visible insatisfacción puede explicar bajo el esquema expuesto durante el análisis del Carácter Institucional: Universidad. Al analizar las otras categorías, se halló que dentro de las atribuciones realizadas al Docente, es más frecuente la académica que la relacional guardando una proporción de 3:2, las Atribuciones a la Educación están en función del encuentro con el docente y la metodología (en que se enfoca el encuentro y como se desarrolla), la Atribución al estudiante está marcada por la forma en cómo el estudiante asume la responsabilidad del proceso y sus características como estudiantes con desempeño en múltiples roles, entre ellos el laboral, a un mismo tiempo, y por último, la Atribución a la comunicación, posee la misma tendencia de atribución al contacto, tanto en peso como en argumentación.

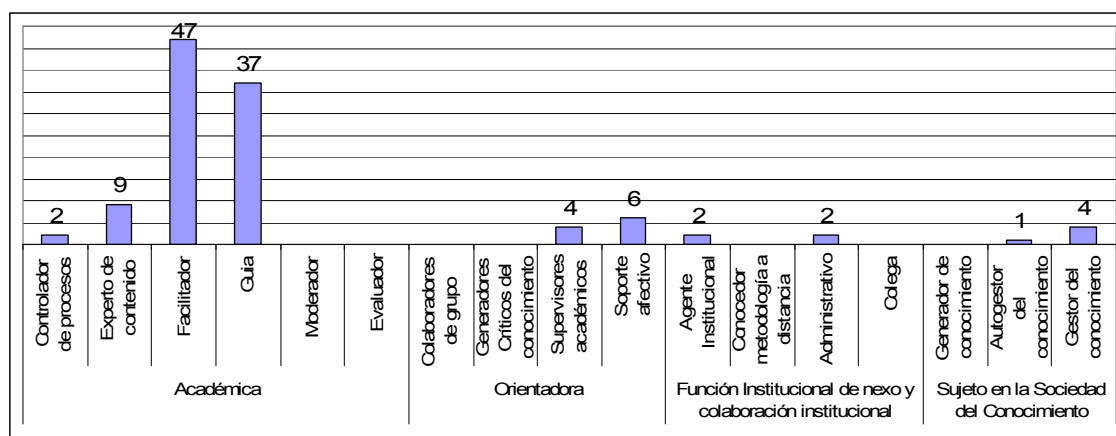
Gráfica No. 89 Diferencias en la relación Docente-tutor/Estudiante en la Distancia



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al retomar de nuevo la función del docente tutor, específicamente para la metodología a distancia, encontramos una tendencia similar a la analizada en la pregunta a para que es necesario el docente-tutor, salvo la aparición de la función administrativa y de Autogestor del conocimiento (Gráfica No. 90), es decir que a parte de los básicos necesarios, se espera que cumpla con una contratación institucional (específicamente en cuanto a horarios) y que además actualice sus conocimientos constantemente.

Gráfica No. 90 Funciones del Docente-tutor en la distancia

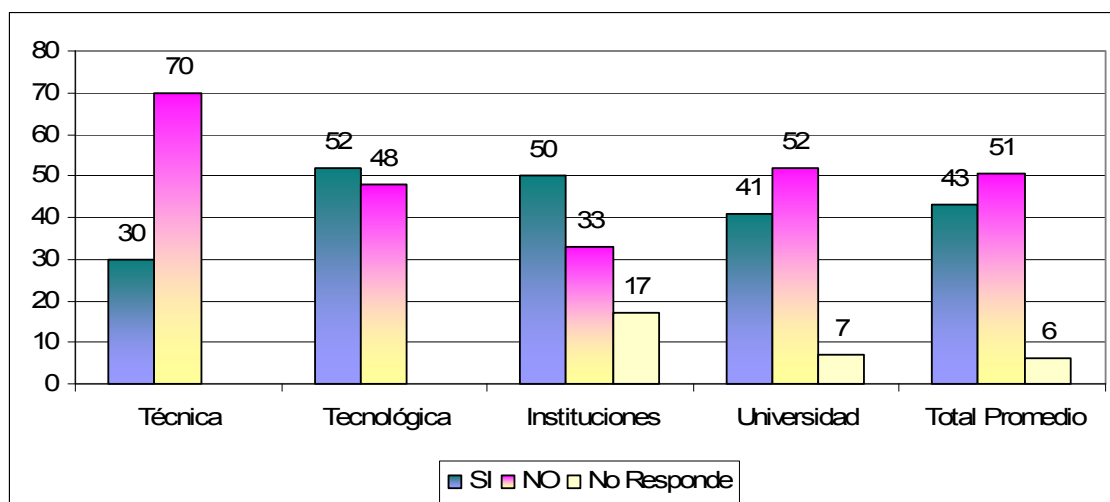


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por último, frente a la diferencia de funciones entre las desempeñadas en las dos metodologías, los estudiantes en su mayoría (51%) mencionan que no hay diferencia (Gráfica No. 91), lo cual al igual que la respuesta en cuanto a la relación es contrario a lo que se observa durante todo el análisis, tal vez sea precisamente estas concepciones son las que lleven a una insatisfacción frente a la metodología a distancia, dado que se espera encontrar un escenario similar al de la presencial y la exigencia de autoformación termina generando un choque fuerte con estas expectativas iniciales, que si bien es atenuado por

encuentros cara a cara, estos se hacen insuficientes frente a la oferta similar a la presencial. Esto evidenciaría, la falta de conciencia de los diferentes actores sobre la implicación de la distancia en el desarrollo de los programas⁷⁰

Gráfica No. 91 Existen diferencias en la función de acuerdo a la metodología



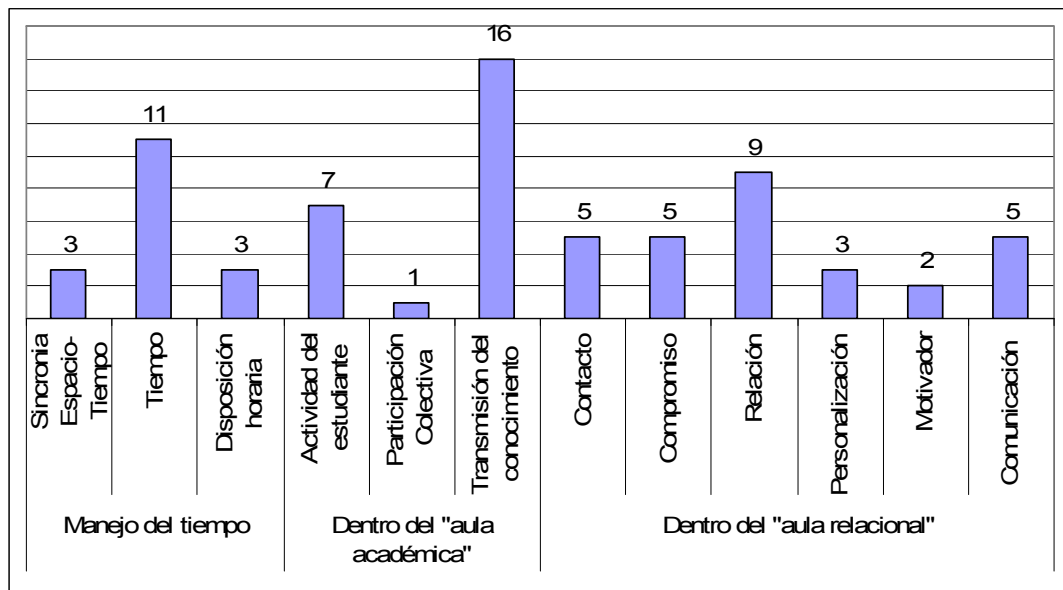
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Ahora bien, frente a cómo se perciben las diferencias según la metodología (Gráfica No. 92), se encuentra que el mayor peso se encuentra en el Aula Relacional (29), seguida por la Académica (24) y la de Manejo del

⁷⁰ Y las exigencias que se plantean no sólo tienen que ver con los programas de contenidos, sino también con una reorientación de los métodos de enseñanza y una creciente conciencia de que en la labor docente se deben satisfacer los requerimientos de los usuarios, tanto de los estudiantes como de los empresarios y, de forma creciente, del gobierno (Pedró, F. 2004:56)

tiempo (17), con lo cual definitivamente a pesar de que se vive la diferencia dentro del contexto, el estudiante no la asume como tal, resistiéndose a la misma.

Gráfica No. 92 Diferencias en la Función docente según metodología



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El Manejo de tiempo, esta dado como diferencial en cuanto a autonomía en el uso del mismo (Tiempo), coincidencia entre tiempo disponible del docente-tutor en relación a la demanda del estudiante (Disposición horaria), y encuentro cara-cara (Sincronía Espacio-tiempo). Mientras que el Aula Relacional, refiere más a la percepción del estudiante con respecto a: contacto, compromiso, relación, personalización, motivación y comunicación.

6.2.4. Contrastando Miradas sobre la Función del Docente-Tutor: Instituciones Versus Estudiantes

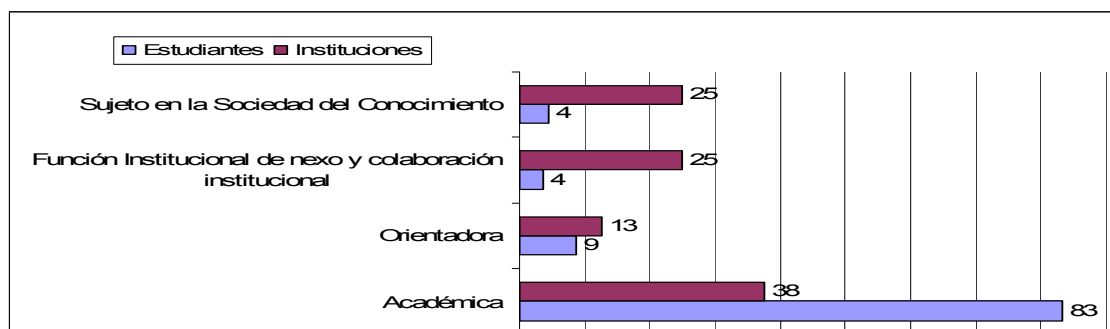
Se ha incluido este análisis, para observar los niveles de convergencia y divergencia entre la mirada institucional y la mirada de sus estudiantes frente al Rol del Docente-Tutor dentro de la metodología a distancia, teniendo en cuenta el rol⁷¹ como una articulación de funciones, para el caso metafunciones y funciones últimas dentro del contexto específico para la Educación Superior a Distancia. Para ello, se utilizó una escala de razón fija (1:100) o porcentual, tal como se ha realizado a lo largo del estudio para realizar comparaciones en el interior de las submuestras por carácter Institucional (Universidad, Instituciones Universitarias, Instituciones Tecnológicas e Instituciones Técnicas).

De esta forma, encontramos una convergencia de las miradas sobre el peso porcentual que se otorga a las diferentes metafunciones dentro del rol que desempeña el docente-tutor en la distancia, es decir un énfasis marcado en las metafunciones: Académica y Orientadora (aspecto de contenido y relación dentro del aula de clase), soportadas por las metafunciones: Función Institucional de nexos y colaboración Institucional, y Sujeto en la Sociedad del Conocimiento, quienes presentan el mismo peso tanto en proporciones internas como externas en el interior de las miradas (Gráfica No. 93), Sin embargo, es importante tener en cuenta que ninguna de las dos lecturas Institucional y Estudiantil, aceptan el rol del docente-tutor como un proceso relacional

⁷¹ el rol representa el conjunto de conductas esperadas de quien ocupa una determinada posición dentro de un grupo u organización ó la serie de expectativas compartidas acerca de cómo una persona debiera actuar en las distintas situaciones en las que ha de intervenir” (Northouse, P.G, 2000: 38).

diferente al de la modalidad presencial, representado en el nivel Institucional en la no exclusividad de contratación para esta metodología y en los estudiantes, de acuerdo a lo hallado a lo largo del estudio, y evidenciado durante el análisis de la percepción de la diferencia de la relación Estudiante-Docente tutor, del apartado anterior.

Gráfica No. 93 Contraste de miradas: Instituciones vs. Estudiantes

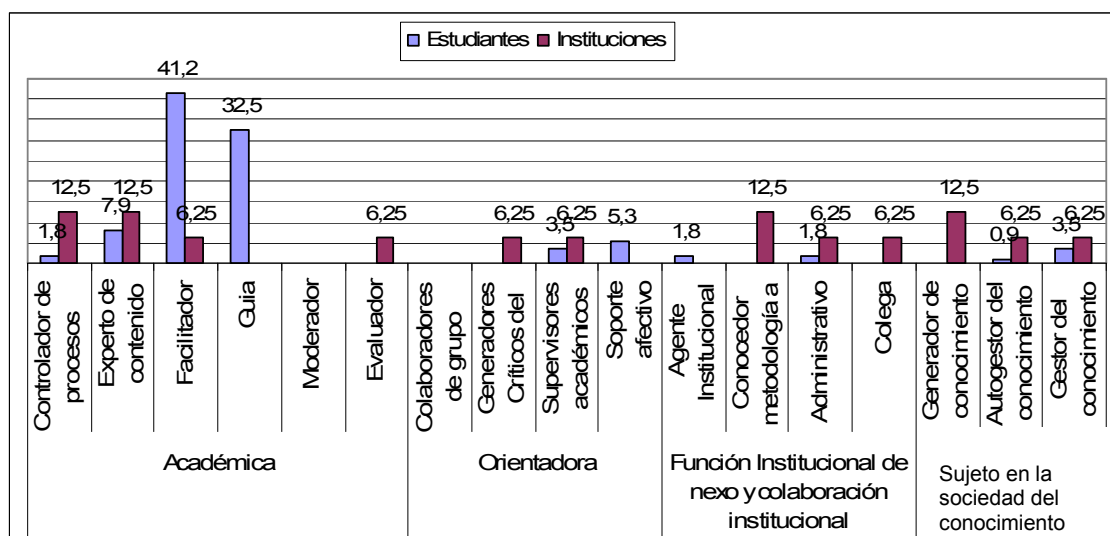


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si observamos, el comportamiento detallado de las Metafunciones (Gráfica No. 94), a través de las funciones últimas que se espera asuma el Docente-Tutor dentro de la metodología a distancia en el marco de la Educación Superior en Colombia, encontramos que con respecto a la convergencia en la metafunción Académica sólo se mantiene en que no se contrata ni se percibe la función última de moderador, de otra parte, existe una divergencia significativa de las dos miradas sobre las funciones últimas, la Universidad contrata para evaluar pero para el estudiante esto no se toma como una función última a cumplir, mientras que la de Guía si se percibe como asumida por el Docente-Tutor con un alto peso. Ahora bien, aunque ambas miradas coinciden en cuanto a las funciones últimas de: Controlador de procesos, Experto de contenido y Facilitador, la importancia es significativamente diferente, para los estudiantes el docente-tutor desempeña una función última prioritariamente de Facilitador, luego de Experto de

contenido y levemente de Controlador de procesos, para las IES, son igualmente significativas la de Controlador de procesos y Experto de contenido, mientras que la de facilitador es menos relevante, contrario a la mirada de los estudiantes.

Gráfica No. 94 Contraste de Miradas: desde las Funciones últimas del Docente-tutor



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por tanto, esto evidencia, parafraseando un refrán colombiano: “Una cosa es lo que piensa la institución y otra la que vive el estudiante” (Una cosa es lo que piensa el burro, y otra el que lo está enjalmado), mientras que el Estudiante ve a un Docente-Tutor que facilita y guía el proceso, quien posee un conocimiento más alto del esperado y ello le permite controlar procesos (no evaluar). Las IES, por su parte, contratan un Docente tutor que controle procesos y evalúe, gracias a una experticia académica a través de una función de facilitador, siendo esta la menos importante para la IES, lo cual generaría una pregunta inevitable ¿Para qué deben contratar las IES... para responder a la demanda (las expectativas de sus estudiantes de acuerdo a sus

necesidades), o para responder a la necesidad de certificación y acreditación del conocimiento?

Al respecto, el Observatorio de la Universidad Colombiana, en su informe sobre la Universidad *E-learning* en la Educación Superior colombiana, menciona:

“La Universidad debe modificar, desde dentro, la estructura del aprendizaje y el conocimiento en Educación Superior, y dar a sus estudiantes aquellos elementos de vida, ejemplo, afecto, contrastación y solidaridad, entre otros, que la interacción virtual no da. En vez de enfrentar el *E-learning*, debe saberlo aprovechar, como complemento de la formación presencial y prepararse para aquellos momentos de reflexión y criterio, argumentado, que todos necesitamos”. (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008: Marzo - 6).

Lo cual, nos lleva a observar un escenario de presión excepcional para las IES con oferta a distancia, que la invita a luchar contra la tendencia de virtualización (es decir, la Educación a Distancia de la Sociedad del Conocimiento), dando el soporte afectivo, que supone no se da en la virtual, y en el interior de la misma metodología se encuentra un estudiante que solicita este soporte relacional, que la IES no contrata puesto que no lo percibe necesario para poder ser competitiva en su función de certificación y acreditación del conocimiento.

Al parecer, ambas visiones o mejor todas (si incluimos la de los estudiantes), coinciden en que independiente de la metodología, la Universidad centrada en la transmisión de conocimientos y saberes bajo la metodología presencial, comienza a desaparecer o mejor ha venido desapareciendo, dejando en su centro un vacío relacional sentido.

De esta forma, cerramos el apartado del Rol del docente, que se analizó a lo largo de todo el estudio según sus metafunciones y funciones últimas, para dar paso al análisis del último apartado del Instrumento base de Investigación, es decir: las características percibidas por el estudiante de Educación Superior a distancia en Colombia, del docente-tutor como líder transformacional.

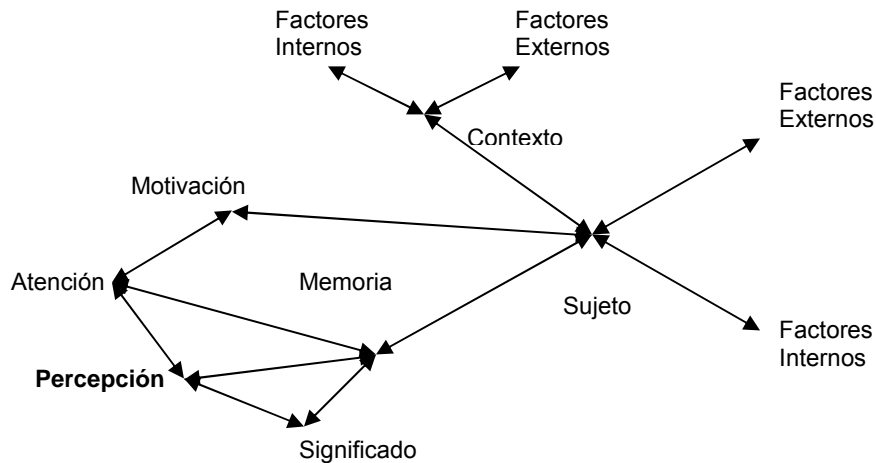
6.2.5. El Cuestionario: Características percibidas “El Docente-Tutor Como Líder Transformacional”

Para el análisis del Cuestionario se tuvieron en cuenta dos grandes niveles: La Percepción del Docente-Tutor como Líder Transformacional y el Cuestionario por dentro. El primero hace referencia a los resultados directos producto de la aplicación del apartado C del Instrumento base de Investigación (Rejilla de Liderazgo Transformacional, Anexo No. 9), adaptada del cuestionario elaborado por Bernal, J y colaboradores (Bernal, J. y otros. 1997: 87-92, Anexo 3), y el segundo, fruto de los resultados indirectos, producto de un meta análisis de los mismos resultados según el factor de liderazgo y su operacionalización (pregunta).

6.2.5.1. La percepción del Docente-tutor como Líder Transformacional: según el Carácter Institucional

Al observar las puntuaciones obtenidas en promedio para la muestra de estudiantes vinculados a la IES Técnica participante se encuentra una alta puntuación para los Factores: Carisma, Estimulación Intelectual y Consideración Individual. Media puntuación para los Factores: Actuación del Docente y Participación, y Baja para los Factores: Inspiración y Tolerancia Psicológica. Es decir, es más importante para el estudiante de este nivel lo relacional-afectivo (el cómo de la relación), que lo relacional instrumental (para qué). Contrario al resultado del análisis de contenido de acuerdo a estos Factores, en donde lo Instrumental de la relación (Actuación del Docente) fue más significativo que lo relacional. Esto se puede explicar a través de dos situaciones: la pregunta que guió el proceso de percepción y por ende de análisis y producción de información.

Aquí, es importante hacer un alto para hacer algunas especificidades psicológicas del concepto de percepción, que serán de utilidad para entender este apartado. La percepción en su acepción más general, utilizada por los psicólogos es: proceso cognitivo que permite interpretar los estímulos recibidos del entorno, en otras palabras, traducir el estímulo recibido en un significado. a lo largo de los estudios sobre sí misma, la percepción ha sido ligada a otros procesos como atención, memoria, motivación (Reed y Ellis, 2007; Brunning y Schraw, 2002), dado que son procesos interrelacionados, el siguiente esquema elaborado específicamente para el estudio da cuenta de la relación entre unos y otros:

Gráfica No. 95: Proceso de percepción

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El proceso de percepción, se inicia por la Atención (proceso que discrimina de la totalidad de estímulos existentes unos específicos para ser almacenados temporalmente y otorgar un significado de acuerdo al proceso de percepción). Este proceso está mediado por la motivación que posee el sujeto, de acuerdo a sí mismo (Factores internos como: discapacidad, alteraciones genéticas, etc. y Factores externos como: nivel educativo, crianza, etc.), y a su Contexto (Factores externos como: políticas nacionales, idioma, etc. e Internos como: redes sociales, relación con ellas, etc.), que van a intervenir en la forma en cómo los estímulos se almacenan (Memoria) y en el significado final que le permite al sujeto dar una respuesta específica.

Por lo tanto, el contraste de puntuaciones que dio origen a esta precisión psicológica se explica, así:

En el apartado B se preguntó:

9) ¿Cree que el profesor a distancia debe poseer unas características adicionales a las que posee un docente dentro de la educación presencial?

Si ___ No ___ (Si su respuesta es NO, por favor pase a la pregunta No 11)

10) ¿Cuáles son esas características adicionales?

La primera solicitud fue comparar dos metodologías (dos categorías) y otorgar un juicio de valor de tipo dicotómico (Si - No), y sobre este, evocar las diferencias frente a la categoría docente-tutor que el sujeto percibiera de acuerdo a su experiencia. Mientras, el enunciado del apartado C, decía:

Por favor, a continuación califique de 1 a 4 la importancia que considera tienen las siguientes características en un docente-tutor como líder dentro del contexto de la Educación Superior a distancia, teniendo en cuenta que 1 es poco importante y 4 es muy importante

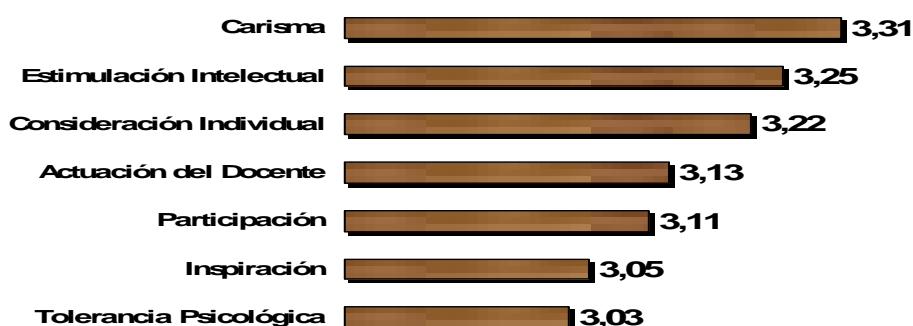
La ruta implicaba ampliar el rango de respuesta final (de dos pasamos a 4), de acuerdo a la categoría docente-tutor en asociación con la categoría de líder, dentro de una categoría macro Educación Superior a distancia, teniendo como base de respuesta un criterio (categoría de análisis) a unas preguntas específicas.

Por lo tanto en el apartado B, el estudiante evocó aquello que era válido dentro de su experiencia y contexto, mientras que en el apartado C se altera la evocación al incluir un procesamiento más complejo, que tal vez lo llevó a observar otras características que no hacen parte del contexto que hasta ese

momento percibió (es posible que a partir de la aplicación su proceso de percepción haya sido modificado atendiendo al esquema presentado). Lo que finalmente, reflejaría siguiendo este análisis, que es la diferencia entre lo real (apartado B) y lo esperado (apartado C).

Bajo este enfoque de análisis, podríamos decir que el docente-tutor a la luz de los factores de Liderazgo transformacional percibidos por los estudiantes del nivel técnico emplean el Carisma y la Actuación Docente como características propias de su quehacer en la distancia (Gráfica No. 61). Aunque el estudiante esperaba que también incorporará características como: Estimulación intelectual, Consideración individual y Participación, siendo la menos importante las de Inspiración y Tolerancia psicológica (medidas a través de la operacionalización final presentada en las preguntas de la Rejilla, apartado C). Tal como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 96 Factor de Liderazgo Transformacional, Carácter: Técnico

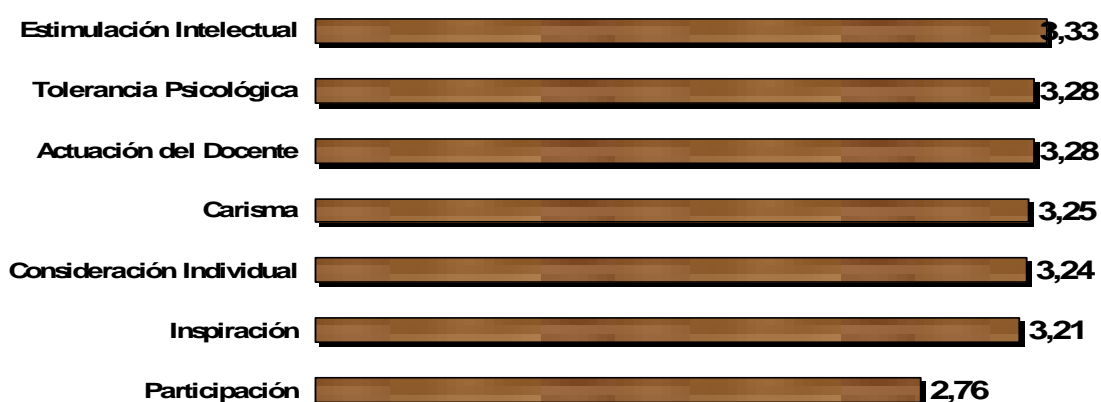


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Los estudiantes del nivel tecnológico, por su parte, se muestran más homogéneos al puntuar más alto los factores de Liderazgo Transformacional,

además para ellos más que el Carisma del nivel anterior, es importante la Estimulación intelectual, La Tolerancia psicológica y la Actuación del docente, siendo menos relevantes la Consideración individual y la Inspiración, y definitivamente poco importante la participación. Para este nivel lo relacional-afectivo es más importante que lo relacional-instrumental.

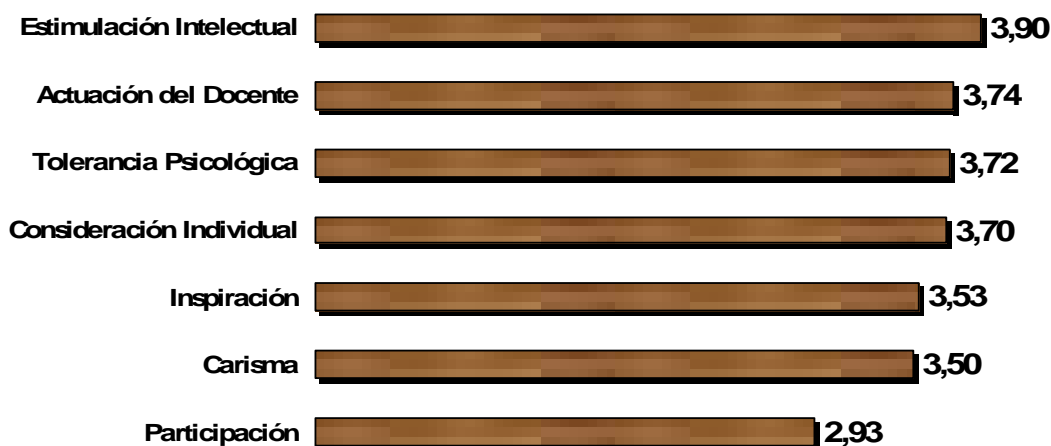
Gráfica No. 97 Factor de Liderazgo Transformacional, Carácter: Tecnológico



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si comparamos lo que el estudiante percibe y lo que quisiera del docente-tutor como líder transformacional, encontramos que el estudiante percibe al igual que el nivel técnico la Actuación docente y el Carisma como presentes en el quehacer del docente tutor, sin embargo este nivel también percibe Características como Tolerancia psicológica y Consideración individual. Ahora bien, el docente-tutor que esperaría sería el mismo pero que también le estimule intelectualmente y le inspire, la participación no es requerida por este nivel, al docente-tutor se le confiere autonomía para decidir el donde y el como del “trabajo académico”.

Gráfica No. 98 Factor de Liderazgo Transformacional, Carácter: Instituciones Universitarias



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

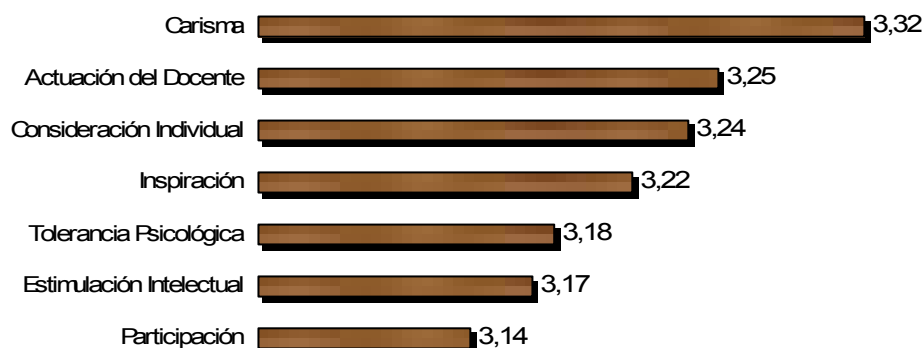
Por su parte, los estudiantes del carácter Instituciones Universitarias, puntúan más alto todos los factores en comparación con los dos niveles anteriores (Gráfica No. 99), coinciden con el nivel previo en la importancia de la Estimulación intelectual y lo poco relevante de la Participación, pero distribuyen de forma diferente los puntos intermedios, para este nivel la Actuación del docente, la Tolerancia psicológica y la Consideración individual son más importantes que la Inspiración y el Carisma. Al parecer, el balance entre lo relacional-afectivo y lo relacional-instrumental emerge. Si observamos, este ideal frente al real (Gráfica No. 66) encontramos que sólo le faltaría Estimulación intelectual (de marcada ausencia) y la Inspiración de menor relevancia pero esperada.

Por último, en este análisis por carácter institucional encontramos que el comportamiento general de la puntuación es muy similar que la del nivel técnico, lo cual se correlaciona con el grado de confiabilidad de los datos, (para

estos dos niveles fue alto), y para el carácter Tecnológico e Institución Universitaria también el comportamiento de puntuación es similar y su nivel de confiabilidad fue más bajo comparado con los otros niveles (Anexo No. 5).

Para los estudiantes del carácter universidad, el factor más puntuado es el de Carisma, seguido por Actuación del docente, Consideración individual e Inspiración. Otros factores como Tolerancia psicológica, Estimulación intelectual y Participación se consideran menos relevantes. Para este nivel lo relacional-afectivo está primero que lo relacional-instrumental en el interior de la distribución, pero homogéneo en relación a sus puntuaciones tal como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 99 Factor de Liderazgo Transformacional, Carácter: Universidad



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Ahora bien, comparando el real con el ideal del docente-tutor como líder transformacional encontramos que el ideal no está muy lejos del que se percibe como necesario en la metodología a distancia, lo único que le faltaría es el Factor de Participación, sin embargo este es el nivel con más insatisfacción en

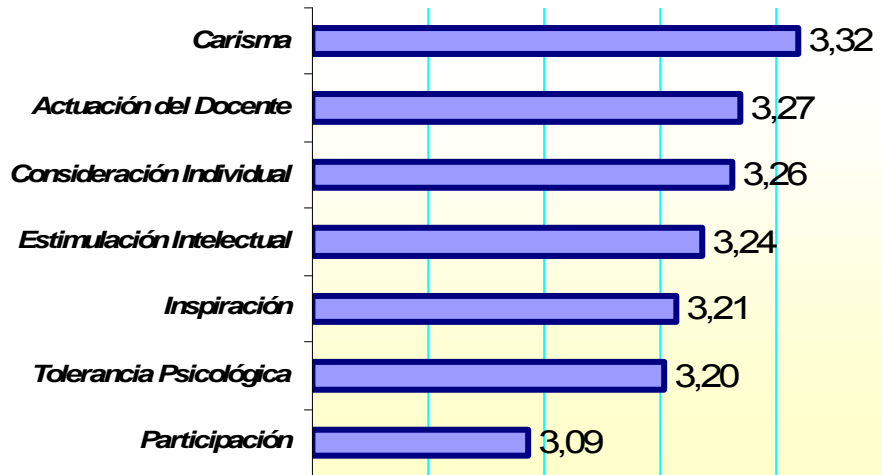
el interior de la muestra. Lo cual puede interpretarse como: La claridad que posee el estudiante sobre las características deseables para el docente-tutor como líder transformacional, conlleva a unos referentes más claros de valoración de la experiencia y por ende de la crítica que se hace sobre la misma.

6.2.5.2. La percepción del Docente-tutor como Líder Transformacional: en General

Al tener en cuenta todas las puntuaciones (Gráfica No. 94), encontramos que la más relevante es el factor de Liderazgo transformacional Carisma, seguido por la Actuación docente, la Consideración individual y la Estimulación intelectual, siendo poco importantes los factores de Inspiración y Tolerancia psicológica, y muy poco importante el factor de Participación.

Lo anterior nos muestra una tendencia homogénea de puntuación general que es consistente con lo hallado en los datos cualitativos (Gráfica No. 100), sobre lo deseable, para ambos el Factor de Participación no fue relevante. Y si bien, el estudiante percibe una relación-instrumental en el quehacer del docente, espera que esta sea más homogénea para ambas, pero con prevalencia de la relacional-afectiva.

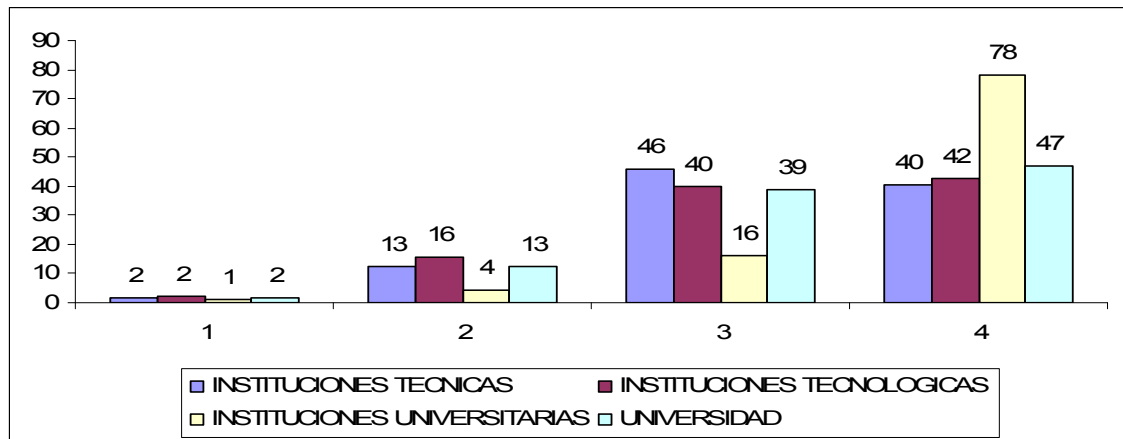
Gráfica No. 100 Factor de Liderazgo Transformacional en General



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Dejando de lado las características para observar las puntuaciones, encontramos que el puntuar bajo no fue la tendencia general (Gráfica No. 101), que se distribuyó más hacia la puntuación 3 y mayoritariamente 4, para todos excepto el nivel técnico que puntuó en 3 mayoritariamente. Esto puede estar relacionado con una mirada centrada más en el nivel relacional-instrumental que en el relacional, pues en últimas el liderazgo transformacional se basa en una relación afectiva entre líder y subordinado, más que instrumental o basada en la tarea.

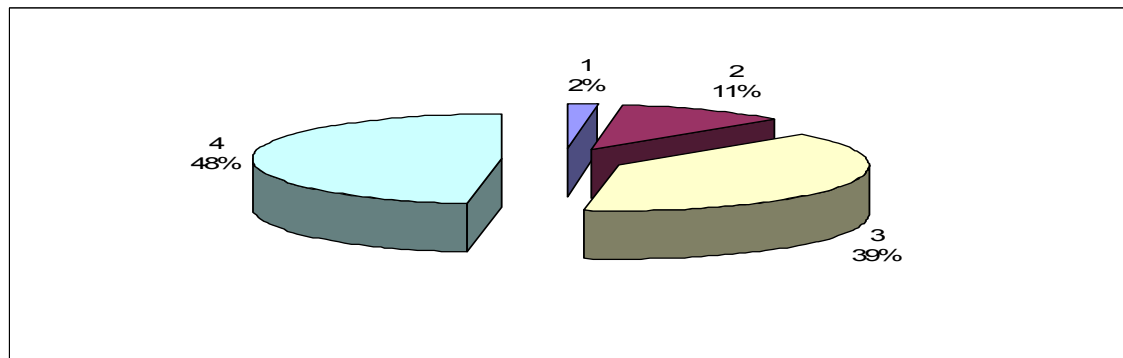
Gráfica No. 101 Distribución porcentual según puntuación y carácter Institucional



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

A nivel general (Ver Anexo No. 10), la tendencia fue a puntuar mayoritariamente en 4 con el 48% de las puntuaciones, frente a un 39% de la puntuación en 3, un 11% en 2 y un escaso 2% en 1, tal como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica No. 102 Distribución porcentual según puntuación y carácter, General.

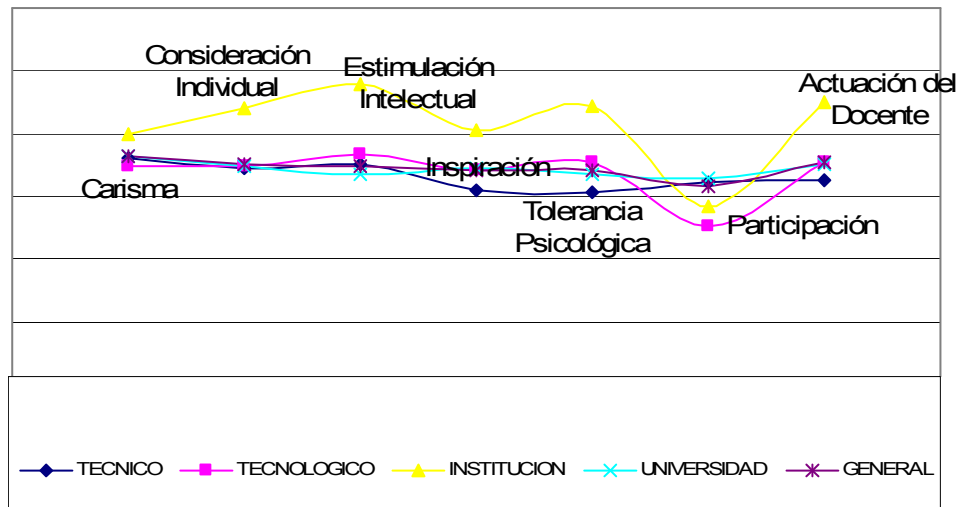


Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Esto implica que el estudiante a distancia si observa como relevante que el docente-tutor implemente los factores de liderazgo transformacional en su quehacer cotidiano, excepto para el Factor de Participación. Adicionalmente la dispersión de la muestra según el carácter (Gráfica No. 103) evidencia una tendencia general en la valoración de cada Factor, exceptuando para el nivel

Institucional que aunque siguió el comportamiento de la tendencia, exhibió una dispersión mayor, lo cual se correlaciona con el menor grado de confiabilidad.

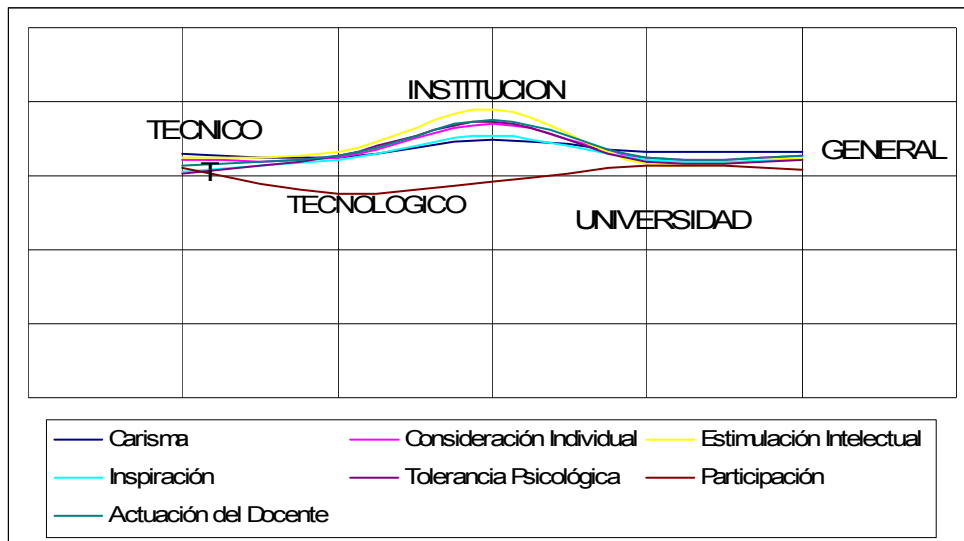
Gráfica No. 103 Dispersión general de la puntuación según el carácter institucional



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si se observa la dispersión de la muestra con respecto a los factores de Liderazgo (Gráfica No. 104), encontramos que la Participación es la más dispersa, especialmente para el Carácter Tecnológico e Institucional universitario, lo que coincide con la menor confiabilidad de los datos en estas dos submuestras.

Gráfica No. 104 Dispersión general de la puntuación según el factor de liderazgo



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

6.2.5.3. El Cuestionario por dentro

Dado que las investigaciones que parten de la teoría de Liderazgo transformacional han basado mayoritariamente, sus hallazgos en poblaciones que poseen una vinculación contractual con respecto a la persona a quien evalúan los factores de Liderazgo Transformacional ⁷² y estos siempre han

⁷² BERNAL, J. (2000): *Liderazgo Escolar: Eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. Investigación inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23-septiembre-1997 (BOE del 10-X-97)

MANZ, C. y SIMS, J. (1991): "Self-leadership: Toward and expanded theory of self-influence". *Academy of Management Review*, 11: 585-600

estado evaluados en ambientes de sincronía espacio-tiempo como una constante relacional, se considero importante incluir este apartado, dado que

HOUSE, R., SPANGLER, W. y WOYCKE, J. (1991): "Personality and charisma in the U.S. Presidency. Theory of Leader Effectiveness" *Administrative Science Quarterly*, 36: 364-367.

GARDNER, W. y AVOLIO, B. (1998): "The charismatic relationship: A dramaturgical perspective". *Academy of Management Review*, 23: 32-58

HOGAN, R. RASKIN, R y FAZZINI, D. (1990): *The dark side of charisma*. En CLARK, K. y CLARK, M. [Eds]: *Measures of leadership West Orange*. New Jersey: Leadership Library of America.

BASS, B. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. En Smit, P. y Peterson, M. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Madrid: Ediciones Pirámide.

AVOLIO, B. y BASS, B. (1988): "Charisma and Beyond: Research finding on transformational and transactional Leadership". *Journal of Applied Psychology*, 68: 338-341.

PEREIRA, D. (1986): *Factors Associated with transformational leadership in an Indian Engineering Firm*. Ponencia presentada al XXI Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Jerusalén

SINGER, M. (1985): *Transformational vs. Transactional Leadership: A study of New Zealand Company Managers*. *Psychological Reports*, 57: 143-146.

SINGER, M. y SINGER, A. (1986): "Relation between Transformational vs. transactional Leadership Performance and Subordinates Personality: An Exploratory Study". *Perceptual and Motors Skills*, 62: 775-780

AVOLIO, B., WALDMAN, D. y EINSTEIN, G (1988): *Transformational leadership*. En "A management simulation: Impacting the bottom line". *Group and Organization Studies*, 13: 59-88.

sería la primera vez que la Teoría de Liderazgo Transformacional se utilice para evaluar en contextos no presenciales y sin vinculación contractual, al mismo tiempo.

Por lo anterior, se incluye cada factor de Liderazgo Transformacional con un cuadro resumen que permita desarrollar investigaciones en el futuro.

6.2.5.3.1. Factor de Liderazgo Transformacional: Moda y Confiabilidad

El primer factor a mencionar es el de Actuación docente, aunque la moda fue de una puntuación igual a 4, la media de la misma es inferior (3,78) y contrastada con la media promedio es muy alta (2,9), esto implica que aún cuando no se tuvieron todos los datos (sólo la moda), el nivel de confiabilidad refleja la dispersión de la muestra en cuanto al factor analizado.

De igual forma, la Tabla No. 15 muestra la confiabilidad más baja (inferior a 70) se encuentra para las preguntas: 2, 3, 28, las cuales coinciden en evaluar externos a la relación-académica. Por tanto podríamos inferir que, las preguntas con respecto al Factor Actuación del Docente, deben estar relacionadas directamente con la función última percibida por el estudiante de acuerdo a la metodología a distancia, en donde dado que como la transmisión del conocimiento ya no es función del docente-tutor, la aceptación de sus limitaciones comienza a ser más importante, tal como lo correlaciona la pregunta No 16, con la mayor confiabilidad. También, es más valorado el procesamiento de información que realiza (preguntas 25, 31, 39), el cómo lo realiza (26) y por ende, los resultados que obtiene (24).

Al analizar el factor Carisma aunque la moda fue de una puntuación igual a 4, la media de la misma es inferior (3,82) y contrastada con la media promedio es muy alta (2,87), esto implica que aún cuando no se tuvieron en cuenta todos los datos (sólo la moda), el nivel de confiabilidad refleja la dispersión de la muestra en cuanto al Factor analizado. De igual forma, la Tabla No. 16 muestra la confiabilidad más baja (inferior a 70) se encuentra para las preguntas: 10, 22, 30, 42., las cuales coinciden en evaluar externos a la relación-académica (igual que en el factor de Actuación del Docente).

Tabla No. 16 Factor Actuación del Docente

Factor de Liderazgo: ACTUACION DEL DOCENTE					
No de Ítems original: 24					
No de Ítems Estudio: 9					
Media Confiabilidad: 71,69					
Moda: 4					
Media de la Moda: 3,78			Media promedio: 2,9		
No	No original	Pregunta	Moda	Pearson	Confiabilidad
2	10	Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el curso	3	34,64	65,36
3	15	Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo	4	35,00	65,00
16	48	Es capaz de admitir que no sabe todo o que no es capaz de solucionar todo	4	21,87	78,13
24	69	Logra en general excelentes resultados en la facultad	4	24,81	75,19
25	75	Dispone de capacidad para negociar temas complejos	3	24,74	75,26
26	77	Dispone de buenas habilidades para la comunicación	4	28,71	71,29
28	84	Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones	4	32,13	67,87
31	99	Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias	4	26,47	73,53
39	118	Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos	4	26,43	73,57

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por tanto podríamos inferir que, las preguntas con respecto al factor Carisma, también deben estar relacionadas directamente con la función última percibida por el estudiante de acuerdo a la metodología a distancia, en donde más que el respeto (10), la forma de dirigir la clase (42), la rigurosidad (30) o el entusiasmo que despierte en el estudiante (22), lo que se valora es su preparación competente demostrada (preguntas 12, 18, 34), el sentido de autoridad que dependerá de un acuerdo docente-estudiante (19), y las habilidades de relación como flexibilidad (33), apertura (33) y curiosamente, el

optimismo (15). En este sentido, el poder concedido institucionalmente a través del rol al docente, es validado por el estudiante mediante la valoración de su desempeño en cuanto a competencia tanto relacional como de preparación académica demostrada.

Tabla No. 17 Factor Carisma

Factor de Liderazgo: CARISMA					
No de Ítems original: 31					
No de Ítems Estudio: 11					
Media Confiabilidad: 71,09					
Moda: 4					
Media de la Moda: 3,82 Media promedio: 2,87					
No	No original	Pregunta	Moda	C. Pearson	Confiabilidad
10	29	Cuenta con el respeto del estudiante como docente-tutor	4	41,31	58,69
12	45	Demuestra competencia en su trabajo como docente-tutor	4	29,69	70,31
15	51	Es optimista	3	25,44	74,56
18	52	Predica con el ejemplo	4	28,41	71,59
19	62	Tiene un sentido de autoridad con el que yo este de acuerdo	4	22,38	77,62
22	94	Hace que el estudiante se entusiasme con sus estudios	4	31,34	68,66
30	101	Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato	4	31,48	68,52
32	103	Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes	4	25,49	74,51
33	106	Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses	3	27,11	72,89
34	112	Esta preparado-a para desarrollar su competencia como líder	4	24,36	75,64
42	124	Dirige la materia de forma tal, que el estudiante este satisfecho-a con la labor del docente-tutor	4	31,00	69,00

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por su parte, en el factor de Consideración individual la moda fue también puntuada como en los otros factores igual a 4, la media también es inferior (3,83) y contrastada con la media promedio es muy alta (2,9), esto implica que aún cuando no se tuvieron en cuenta todos los datos (sólo la moda), el nivel de confiabilidad refleja la dispersión de la muestra en cuanto al Factor analizado.

Es importante observar (Tabla No. 17) que en este factor sólo existió una pregunta con la confiabilidad más baja (inferior a 70) por una pequeña diferencia de 0,06, en la pregunta 12, que hace relación a un proceso grupal, que como se observo en el análisis del apartado anterior se disipa para la metodología a distancia rápidamente. Por su parte, es interesante como el

factor de Consideración individual es más significativo en cuanto a las preguntas relacionadas con un nivel relacional que implique una consideración puntual al contexto específico del estudiante (4,13, 40), que aquellas que se derivan de los resultados del proceso académico (12, 21).

Tabla No. 18 Factor Consideración Individual

Factor de Liderazgo: CONSIDERACION INDIVIDUAL					
No de Ítems original: 18					
No de Ítems Estudio: 6					
Media Confiabilidad: 73,4					
Moda: 4					
Media de la Moda: 3,83			Media promedio: 2,90		
No	No original	Pregunta	Moda	C. Pearson	Confiabilidad
4	17	Trata de ponerse en el lugar del estudiante para comprender su modo de pensar	4	24,32	75,68
12	36	Anima al estudiante a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas	4	27,41	72,59
12	39	Trata a todos los estudiantes del mismo modo, sin hacer distinciones por motivos personales o profesionales	4	30,06	69,94
13	61	Consulta al estudiante antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que le afectan	3	25,15	74,85
21	110	Elogia al estudiante cuando haga un buen trabajo	4	27,87	72,13
40	120	Mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de los estudiantes de su curso	4	24,81	75,19

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El factor Estimulación intelectual, es altamente valorado por los estudiantes, ninguna de las preguntas presento un nivel de confiabilidad inferior a 70, lo cual coincide en que la moda es igual a la media de la moda y contrastada con la media promedio es muy alta (2,80), esto implica que aún cuando no se tuvieron en cuenta todos los datos (la moda), el nivel de confiabilidad refleja la dispersión de la muestra en cuanto al factor analizado.

Si tenemos en cuenta las preguntas observamos que en términos generales (Tabla No. 18), el estudiante en la distancia esta abierto a una exigencia sobre el nivel y el contenido generado durante el proceso académico, valorando esta Estimulación intelectual en el docente-tutor.

Tabla No. 19 Factor Estimulación Intelectual

Factor de Liderazgo: ESTIMULACION INTELECTUAL					
No de ítems original: 13					
No de ítems Estudio: 4					
Media Confiabilidad: 73,02					
Moda: 4					
Media de la Moda: 4 Media promedio: 2,80					
No	No original	Pregunta	Moda	C. Pearson	Confiabilidad
6	21	Proporciona nuevos enfoques ante situaciones que para el estudiante son problemáticas	4	24,66	75,34
7	22	Anima al estudiante a realizar una crítica constructiva de su actuación o de sus ideas	4	26,78	73,22
23	66	Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que el estudiante debe conseguir	4	27,74	72,26
41	122	Motiva al estudiante para hacer más de lo que en principio esperaba hacer	4	28,73	71,27

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al observar el factor de inspiración (Tabla No. 19), se encuentra que la diferencia entre la moda y la media es baja (0,33), y aunque la moda fue de una puntuación igual a 3, su diferencia con la media promedio es menor (-0,12), lo cual se refleja en una alta confiabilidad de los datos. Con relación al contenido, encontramos que el estudiante aunque con menor prioridad que la relación académica (moda 3), espera un docente que le permita tener contacto con la facultad (preguntas 5,9, 20).

Tabla No. 20 Factor Inspiración

Factor de Liderazgo: INSPIRACION					
No de Ítems original: 9					
No de Ítems Estudio: 3					
Media Confiabilidad: 73,71					
Moda: 3					
Media de la Moda: 3,33			Media promedio: 2,88		
No	No original	Pregunta	Moda	C. Pearson	Confiabilidad
5	18	Implica al estudiante en la realización de los grandes objetivos de la facultad	4	27,97	72,03
9	25	Tiene claras las prioridades que son más importantes para la facultad	3	26,31	73,69
20	60	Crea un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la facultad	3	24,59	75,41

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Si analizamos la Tabla No. 20, factor Participación, se encuentra que la diferencia entre la moda y la media es baja (0,25), y la diferencia con la media promedio es alta (1,20), lo cual se refleja en una alta confiabilidad de los datos. Con relación al contenido, encontramos que ninguna de las preguntas reporta una confiabilidad menor a 70, y la confiabilidad más alta (14, 27), esto podría traducirse en la percepción positiva de la relación que el docente-tutor posee con redes internas y externas a la facultad, lo cual puede estar relacionado con una garantía de mayor experticia del docente-tutor y la posibilidad de ser un buen agente de nexo institucional.

Por otra parte, la confiabilidad de las preguntas (17, 41), nos demuestran que se espera un docente-tutor que tome tiempo para atender al estudiante y consiga que este trabaje en equipo, lo cual nos lleva a pensar en una relación tejida en el interior de los estudiantes, que posiblemente sea mediada a través de aplicaciones como Messenger que fue mencionada como estrategia de contacto dentro del acercamiento al grupo piloto.

Tabla No. 21 Factor Participación

Factor de Liderazgo: PARTICIPACION					
No de Ítems original: 17					
No de Ítems Estudio: 4					
Media Confiabilidad: 72,47					
Moda: 4					
Media de la Moda: 3,75 Media promedio: 2,80					
No	No original	Pregunta	Moda	Pearson	Confiabilidad
14	40	Establece una amplia red de relaciones con personas, organismos, etc. fuera de la Universidad y/o Institución de Educación Superior	3	24,70	75,30
17	49	Toma tiempo para discutir con el estudiante problemas o proyectos, aunque este muy ocupado	4	28,56	71,44
27	82	Mantiene una relación adecuada con la decanatura y las Directivas de la Universidad	4	27,12	72,88
41	113	Consigue que los estudiantes trabajen en equipo	4	29,73	70,27

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Por último, al analizar el factor de Tolerancia psicológica se encuentra la misma tendencia que en los anteriores, moda igual a 4, con una diferencia frente a la moda inferior y alta comparada con la media promedio, tal como se observa a continuación.

Tabla No. 22 Factor Tolerancia Psicológica

Factor de Liderazgo: TOLERANCIA PSICOLOGICA					
No de Ítems original: 17					
No de Ítems Estudio: 5					
Media Confiabilidad: 74,74					
Moda: 4					
Media de la Moda: 3,6 Media promedio: 2,87					
No	No original	Pregunta	Moda	C. Pearson	Confiabilidad
1	8	Trata adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el curso	4	25,90	74,10
8	23	Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír a los estudiantes u otras personas	3	24,56	75,44
11	31	Tiene sentido del humor	3	23,01	76,99
29	90	Es tolerante con los errores o defectos de los demás	4	24,95	75,05
38	117	Afronta y trata los conflictos de forma profesional	4	27,90	72,10

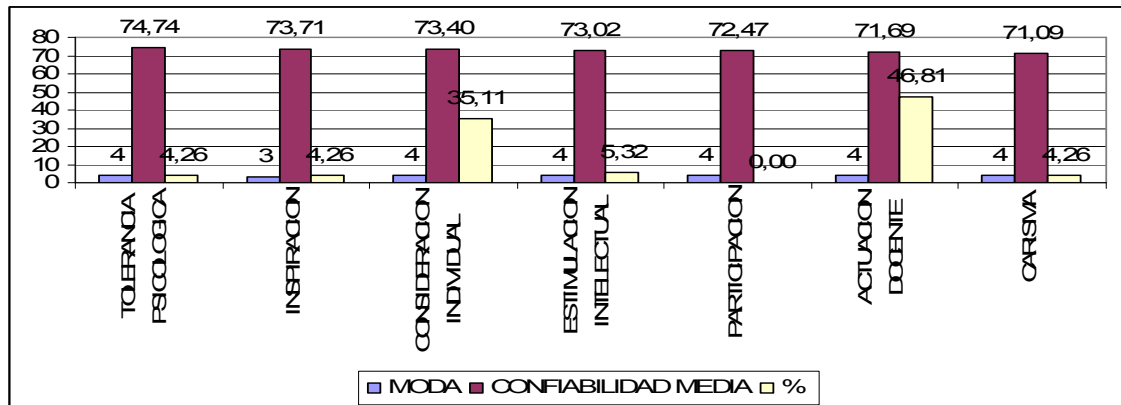
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Así mismo, en el interior de las preguntas se observa un alto acuerdo en que la flexibilidad y el sentido del humor son menos importantes (8, 11), y un acuerdo significativo (confiabilidad superior a 70), para la tolerancia a los errores (29), tratar los temas ambiguos (1) y afrontar el conflicto (38)

6.2.5.3.2. Panorama General: La Convergencia/ Divergencia de Datos Cualitativos Vs. Cuantitativos

Una mirada general a las puntuaciones con respecto a los datos cualitativos, la moda y confiabilidad, muestra que el factor de Inspiración se considera como menos relevante, frente a los otros factores con base en la rejilla, con base en los datos cualitativos no es importante el Factor de Participación dentro del Docente-Tutor percibido por los estudiantes. Ahora, al observar las tendencias generales, se observa que el docente-tutor que el estudiante percibe como diferencial frente a su homologo (de la metodología presencial) el desempeño de los Factores: Actuación docente y Consideración individual, seguido por los otros factores, como se observa en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 105 Factores vs. Moda, Confiabilidad Media



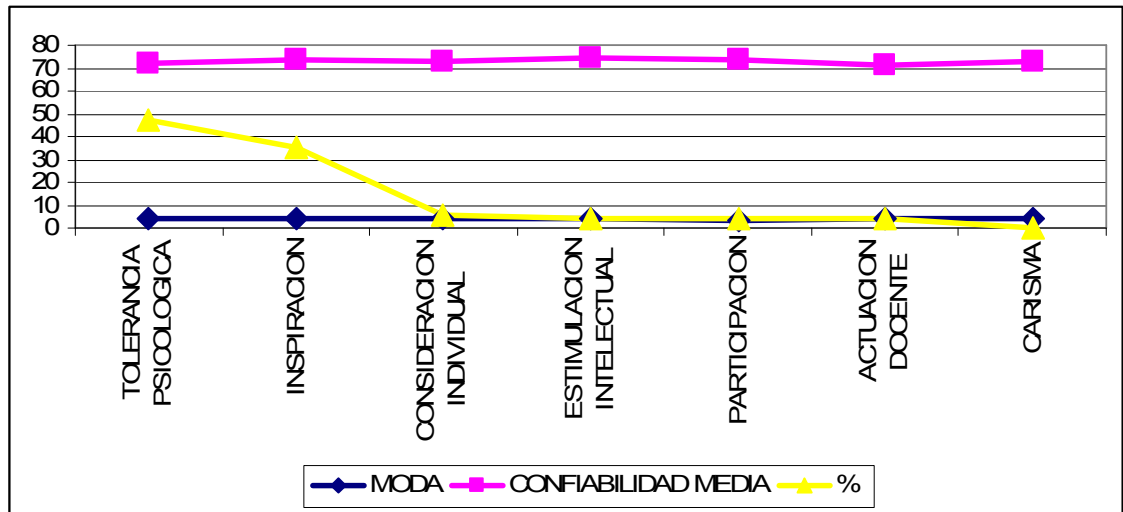
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

La tendencia del docente-tutor como ideal observado a través de la rejilla de liderazgo, es más homogénea, tanto en lo relacional-afectivo⁷³ frente a lo relacional-académico⁷⁴, como en la moda (4) y niveles altos de confiabilidad que en promedio poseen una diferencia del 0,52 (tal como se observa en la gráfica No 106).

⁷³ (Tolerancia psicológica, Inspiración, Estimulación intelectual, Carisma)

⁷⁴ (Consideración individual, Participación, Actuación docente)

Gráfica No. 106 Moda, Confiabilidad Media y Porcentaje de Frecuencia cualitativa



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Ahora continuaremos con los Alcances, limitaciones, conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

6.3. Consideraciones finales

En este apartado se recopilan las reflexiones finales de la investigación que fueron realizadas a modo de finalizar un bloque conceptual, e iniciar otro: la propuesta, contiene dos grandes clasificaciones: Alcances y limitaciones de investigación, y Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

6.3.1. Alcances y limitaciones de la investigación

Lo primero que tendría que establecerse es que, esta investigación corresponde a una investigación descriptiva, dentro de un contexto específico “Educación Superior a Distancia en Colombia dentro de la Sociedad del Conocimiento”. En este sentido, lejos está la idea de generalizar los resultados de la investigación, más bien era una búsqueda para contrastar las diferentes miradas que existen en torno al Docente-Tutor y sus Características como Líder Transformacional.

Aún así, busco tener una muestra que brindara algún nivel de representatividad dentro del contexto. En este sentido, las limitaciones más sentidas a lo largo del estudio fue la dificultad de fuentes estadísticas que dieran cuenta de la Metodología a Distancia fiables, actualizadas y acorde con la realidad del objeto de estudio. Esto implicó que el muestreo tuviera de inicio un nivel de dispersión que se reflejó a lo largo del estudio, tal como se halló a lo largo del análisis de los datos cuantitativos. Frente al análisis de los datos cualitativos todo el manejo fue realizada bajo una mirada (la de la investigadora), por tanto atendiendo al proceso de percepción y por ende de atribución de significado, este tendría una lectura subjetiva de los mismos, y su confiabilidad de interpretación y manejo estaría dada por la constante de la misma lectura y los mismos factores que intervinieron en el proceso de atribución de significado, y que finalmente se correlacionaron con los hallazgos cuantitativos y el marco teórico de la investigación.

De la misma forma, la dificultad de contacto directo con las IES que fueron invitadas a participación, repercutió directamente en el acceso a los estudiantes, factor determinante a la hora de contrastar cuestionarios potencialmente participantes frente a cuestionarios realmente participantes en lo que se refiere a cantidad.

6.3.2. Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

Este último apartado del capítulo, da cuenta de las conclusiones y recomendaciones productos de todo el proceso de investigación llevado a cabo, presentando lo concluido, Sobre: el acceso, generalidades, los programas, los estudiantes, el Docente-Tutor: rol percibido, las características percibidas “el docente-tutor como líder transformacional y por último, la confiabilidad de las muestras.

6.3.2.1. Sobre el acceso

El contacto directo dentro del contexto de las IES que se tuvieron en cuenta dentro del estudio es un factor determinante para el acceso a los estudiantes, y el contacto directo con ellos determina la tasa de devolución del Instrumento de Investigación y la tasa de participación. Por ende, la mediación del contacto no es el mejor camino para llegar a los datos por la falta de contacto y por la baja implementación de plataformas de comunicación mediatizada en el interior de las IES.

6.3.2.2. Sobre generalidades

Los niveles de pregrado pueden ser ofertados por cualquier Institución de Educación Superior IES en Colombia, aunque existe la tendencia a concentrar la oferta de programas en el nivel técnico y tecnológico en IES Técnicas y Tecnológicas, y la oferta de los niveles Tecnológicos y Profesionales en Instituciones Universitarias y Universidades.

El movimiento de Reforma Universitaria está aún latente en la realidad colombiana o al parecer hasta ahora inicia en el interior de las IES, sin embargo esta reforma no contempla un marco referencial específico para la educación que se imparte bajo metodología a distancia.

El proceso de Acreditación y Evaluación, visto a través de la información disponible en SNIES (Sistema Nacional de Información en Educación Superior), refleja que la forma en cómo se operacionalizan indicadores como Unidad de Medida del periodo académico (que presentaba una alta disparidad durante el estudio de análisis inicial), tienden a estandarizarse en una sola medida Semestre con una duración de 16 semanas, no obstante, esto se esperaría que fuese diferente en cuanto se integre el proceso de Flexibilización y por ende, de oferta mediante créditos académicos, que en la actualidad no se ve reflejado y no se incluye en los indicadores contemplados por el SNIES.

Las formas de evaluar en el contexto de la distancia, son similares a las presenciales basadas en evaluación sumativa, lo cual resulta propio para evaluar contenidos pero no para evaluar procesos como el de Autoformación propio de esta población. Esta misma situación en un nivel macro presenta la Metodología a distancia a la hora de realizar procesos de Acreditación, y aunque en la normativa se tuvo en cuenta (al establecer criterios específicos para la metodología), esto se refleja tímidamente en el proceso de evaluación al estudiante dentro de la muestra (3:1).

La Concepción de la Distancia como una metodología o como una modalidad, que tiene sus precedentes en la disputa entre la esencia de la distancia por origen versus la reglamentación generada en la Ley 30/1992 y sus posteriores, persiste aún. Para la autora, la Distancia es una modalidad

propia de la sociedad del conocimiento y la Virtualidad ahora vista como una metodología, puede ser utilizada tanto en la modalidad presencial como en la distancia.

Aunque para ser modalidad, la Educación a Distancia requiere de una estructura que no existe en el interior de la muestra que permita sustentarla y desarrollarla, la tendencia es a teorizar en torno a la virtualidad total partiendo de la transmisión de conocimientos y en casos aislados de competencias, lo que no corresponde con la sociedad del conocimiento y además, que dista de lo que hoy requieren los estudiantes, aunque hacia futuro será necesaria la transformación completa, fruto de la inserción de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, abandonando las delimitaciones actuales entre metodologías presencial y a distancia.

La desaparición del encuentro cara a cara privilegiada por la relación docente-estudiante, es algo lenta, más aún si no hay tecnologías que lo puedan sustentar por relaciones mediatizadas asincrónicas y sincrónicas. Por ende, las universidades han optado por tutorías presenciales, material didáctico y atención mediatizada en cuanto a estrategias pedagógicas se refiere, dejando de lado otras opciones como el aula virtual y la participación asincrónica. Esto implica que no se desarrollen habilidades propias de la sociedad del conocimiento, tales como el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, el enfoque en el uso del conocimiento más que en la memorización del mismo, la creación y fortalecimiento de redes de conocimiento, entre otras. Y a su vez, también supone que los estudiantes no posean estructuras previas que le permitan articular lo que la Educación a Distancia les ofrece, en última instancia estamos educando con base en la sociedad moderna los individuos de la sociedad posmoderna.

El docente-tutor para las IES no es exclusivo para la metodología a distancia, su tipo de vinculación es marcadamente tipo cátedra, y sus funciones por contrato se concentran en la relación académica (Instrumental del proceso enseñanza aprendizaje evaluación, es decir, aspectos como evaluación, supervisión, control, generación de conocimiento), que en la parte relacional afectiva que implica el soporte afectivo, el sentido de filiación institucional o las redes sociales en el interior de los grupos, siendo de más importancia para los estudiantes esta última.

La investigación es un proceso que no ha penetrado profundamente en la Educación Superior colombiana en ninguna de sus metodologías, ni existen unas políticas específicas de estímulo institucional hacia los docentes-tutores para realizar investigación, aunque se posee un imaginario de la necesidad de la investigación en líneas generales. Por tanto, el docente tiende más a ser estimulado a consumir conocimiento a través de una constante actualización que ha generar conocimiento.

6.3.2.3. Sobre los Programas

La acreditación ha tenido un impacto fuerte en programas de formación profesional y especialización, pero sólo para el nivel de Registro Calificado, el Registro de Alta Calidad aún sigue en el aire. De otro lado, así como la acreditación muestra una concentración según el tipo, las áreas de oferta de programas también la presentan para Economía, Administración, Contaduría y afines, seguido de Ciencias de la educación, que es la misma tendencia observada a nivel general en la educación presencial. Sin embargo, teniendo en cuenta que los programas deben responder a la demanda, y teniendo en cuenta las diferencias entre la información proveniente de los sistemas de información actuales (SNIES) y la realidad, es posible que esta oferta y por ende, la concentración no se deba a una necesidad de la demanda.

Lo anterior, puesto que no hay información que permita realizar estudios reales de factibilidad de un programa (tampoco existe un sistema nacional de información que permita conocer las empresas nacionales y sus necesidades), ni sistemas integrados de información en el interior de las mismas IES. Esto se agudiza en la Educación a Distancia, si tenemos en cuenta que la Metodología a Distancia no se incluye discriminada en los indicadores del mismo sistema. En últimas, mientras no existan sistemas fiables de información, seguiremos planeando y tomando decisiones vitales bajo supuestos que no corresponden con las realidades del contexto.

6.3.2.4. Sobre los Estudiantes

La edad de los estudiantes confirmaría que la Educación a Distancia es una alternativa para la población que se espera por margen de edad para nivel (15 – 25 años de edad), pero lo es mucho más para la población en “extra edad”, especialmente mujeres, para el mismo nivel, es decir, aquellos que han sido marginados del sistema de educación y han ingresado a él a través de la vinculación al sector privado, que permite alternar su rol de estudiante con otros roles como su rol laboral.

Dentro del estudio algunos estudiantes tuvieron dificultad para identificar el nivel de estudios que cursaban (la Institución sólo ofertaba nivel tecnológico hacia arriba y el estudiante se identificaba como estudiante de nivel técnico), lo cual abre tres posibles explicaciones que no fueron comprobadas: 1. el estudiante desconoce los alcances y posibilidades de cada nivel, 2. el estudiante posee dificultades en comprensión de lectura, y 3. el estudiante hizo resistencia durante la aplicación del Instrumento, las cuales por sus implicaciones valdrían la pena como objeto de estudio.

Dado que la tasa más alta de permanencia (años de estudio dentro de la metodología a distancia) se encuentra en el nivel técnico, es posible que esto obedezca a procesos de deserción-reinserción a lo largo de la vida del estudiante, que bien pueden ser un proceso de adaptación a un nuevo escenario del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación, dentro de un contexto de mayores demandas, ó también podría explicarse por la facilidad de pago a través de fraccionamiento de la matrícula por créditos académicos. Es decir, el estudiante inscribe menos materias (por factores económicos o de tiempo, quizá) y por tanto, requiere más tiempo para finalizar sus estudios. Esto nos daría un elemento vital a la hora de diseñar programas para esta metodología.

6.3.2.5. Sobre El Docente – Tutor: Rol Percibido

Si bien la percepción es un proceso individual, se hallaron tendencias comunes entre las percepciones de los estudiantes participantes sobre sus docentes-tutores, quienes consideran que el rol desempeñado por el docente tutor es necesario dentro del proceso educativo “a distancia”. Aunque sobre el rol concretado en funciones se percibe de forma similar entre los niveles pero con acentuaciones diferentes a medida que aumenta el nivel del programa (técnico, tecnológico, profesional, especialización, maestría).

Para analizar el rol se tuvieron en cuenta cuatro metafunciones que recordamos a continuación:

1. Académica (Controlador de procesos, Experto de contenido, Facilitador, Guía, Moderador y Evaluador)
2. Orientadora (Colaboradores de grupo, Generadores críticos del conocimiento, Supervisores académicos, Soporte afectivo)
3. Función Institucional de nexo y colaboración institucional (Agente institucional, Concedor de la metodología a distancia, Administrativo, Colega)
4. Sujeto en la Sociedad del Conocimiento (Generador de conocimiento, Autogestor del conocimiento, Gestor del conocimiento)

Concluyendo que la metafunción Académica es la que se percibe como de mayor necesidad principalmente bajo las funciones de Facilitador y Guía desplazando la función de experto en contenido, por tanto se infiere que la transmisión de contenidos no es una función percibida como necesaria por el estudiante a distancia. La siguiente metafunción percibida por los estudiantes

es la orientadora bajo las funciones de supervisores académicos y soporte académico, sólo hasta el nivel profesional aparece la función de Generador crítico de conocimiento. Por tanto aunque el estudiante no perciba al docente tutor como un transmisor de contenidos, si lo considera necesario para el acercamiento a los contenidos siendo esa la principal función que realiza el docente tutor.

En todos los niveles las otras metafunciones son menos percibidas como necesarias, se podría inferir que las pobres políticas sobre investigación son reflejadas en las funciones percibidas por los estudiantes al igual que el tipo de vinculación docente (cátedra), por tanto las condiciones externas tanto de las IES como del docente interfieren en el rol percibido por el estudiante. Donde las políticas institucionales le solicitan al docente-tutor un “consumismo” de conocimiento y una escasa vinculación institucional.

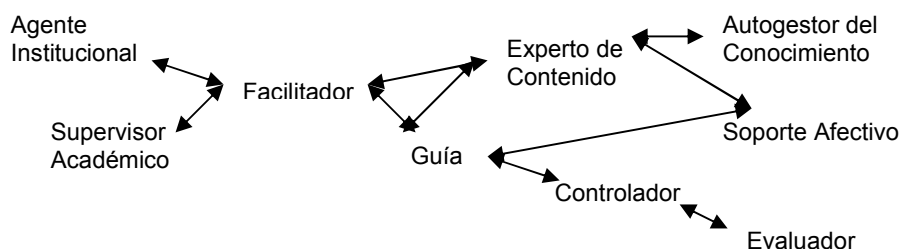
Dentro del estudio no se encontró alusión a una función que hiciera referencia a la relación intergrupala, el estudiante a distancia no percibe al docente en una atención de grupo, lo percibe dentro de una interacción interpersonal fuertemente desligada de la institución educativa sin diferenciarse por un conocimiento sobre la metodología a distancia en un primer acercamiento, aunque este último sea un elemento valorado en el proceso de contratación docente.

Al analizar el rol bajo la definición utilizada del estudio⁷⁵, encontramos que al tener en cuenta las metafunciones propuestas: Académica, Orientadora,

⁷⁵ el rol del Docente-tutor es el conjunto de conductas esperadas de quien ocupa la posición de docente-tutor dentro de una Institución de Educación Superior (IES) ó la serie de expectativas compartidas acerca de cómo una persona debiera actuar en las

Institucional de nexo y colaboración Institucional, y la de Sujeto en la Sociedad del Conocimiento, se encuentra que las dos primeras son sustentadas por las segundas, atendiendo el siguiente esquema relacional (Gráfica No. 107) de acuerdo a lo que el estudiante percibe:

Gráfica No. 107: Percepción de las funciones últimas del docente-tutor



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Así pues, el Docente-Tutor no es sustituido por el proceso de mediación propio de la metodología, al contrario existe un consenso definido sobre su relevancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación, la diferencia radica en las funciones que desempeña y la puntuación que el estudiante hace sobre ellas. Dejando de lado un proceso de transmisión de conocimiento para pasar a un proceso de relación con el conocimiento, con todo lo que implica el componente relacional (incluso su prioridad del aspecto afectivo sobre el instrumental), sin embargo este cambio aún está lejos de lo que la Institución prioriza dentro de sus políticas, evidenciado no sólo en sus bases referenciales sino también en la vinculación última del Docente-Tutor en el contexto de la “a distancia”.

distintas situaciones en las que ha de intervenir como docente-tutor, dentro del escenario de la Educación Superior.

De otra parte, el estudiante a distancia percibe que el docente-tutor posee características adicionales a las de un docente tradicional especialmente en cuanto a su Actuación Docente y Consideración Individual, lo cual hace una relación diferente entre estudiante y docente-tutor, aunque no en las funciones desempeñadas en cada metodología (presencial y a distancia) esto es consistente con el marco de contratación y político de las IES estudiadas.

En cuanto a las funciones percibidas como necesarias y las atribuidas al rol existe una diferencia significativa, puesto que las percibidas como necesarias son básicamente la metafunción Académica y Orientadora, mientras al hablar de las desempeñadas emergen las metafunciones de Función institucional de nexo y colaboración institucional, y la de Sujeto en la sociedad del conocimiento, con lo cual el estudiante a distancia espera aprender conocimientos pero no generarlos o relacionarse con otros en ese proceso, al parecer para el estudiante a distancia la IES sigue siendo un espacio para “trasmisión de información” aunque ofrezca otros escenarios.

Ahora bien al tener en cuenta sólo las diferencias atribuidas a la relación entre estudiante y el docente-tutor se puede afirmar que los estudiantes se sienten insatisfechos con el contacto que tienen con sus docentes-tutores, así como con la comunicación que establecida dentro del proceso educativo. Esto refleja como afecta la falta de una infraestructura que permita la comunicación y el tipo de vinculación del docente sobre el desempeño del rol y la satisfacción del estudiante a distancia.

Sobre la creencia de la similitud entre la educación a distancia y la presencial dado que los estudiantes encuentran diferencias en cuanto a: la forma de transmitir el conocimiento, el tiempo disponible, la relación docente-

estudiante, la actividad desempeñada por el estudiante, el contacto, la comunicación y el compromiso requerido por el estudiante, podemos afirmar que no es igual el proceso formativo ofrecido desde cada modalidad de educación (presencial y a distancia).

De otra parte, la percepción sobre las funciones del docente-tutor es diferente tanto para estudiantes como para IES teniendo en cuenta cada una de las metafunciones; en la metafunción Académica para el estudiante es más importante el rol del docente en la medida en que le permite acercarse al conocimiento mientras para la IES es más importante la transmisión del conocimiento y el control del proceso.

Dentro de la metafunción Orientadora para la IES es más importante que para los estudiantes quienes prefieren el soporte afectivo sobre la supervisión del proceso o la generación de crítica sobre el conocimiento.

Sobre las metafunciones: Sujeto en la sociedad del conocimiento y Función institucional de nexo y colaboración institucional, se concluye que son más importantes para las IES que para los estudiantes.

Por lo anterior, el rol percibido como esperado por el estudiante es un rol que prima la esfera relacional del proceso educativo sobre el proceso instrumental. Es decir, el estudiante no requiere un experto en contenidos que le transmita información, más bien solicita un apoyo que le permita acercarse a los contenidos y animarlo en ese camino.

Sin embargo, las IES y específicamente las funciones que le asigna al docente-tutor no contemplan un tiempo acorde a las necesidades de su población para establecer una relación docente-estudiante y en ausencia de

esos espacios es difícil transformar los escenarios educativos y la forma de interacción en el interior. Incluso ello podría estar relacionado en la dificultad de realizar procesos investigativos que implican una revisión institucional de lo que se espera del docente, y de las posibilidades de los estudiantes dentro del escenario de la “A distancia”.

En síntesis si bien la función académica sigue siendo la metafunción que más se percibe y valora en el desempeño del rol docente-tutor, las funciones atribuidas al interior de la misma son diferentes pasando de una transmisión de contenidos a un acompañamiento en el encuentro con los contenidos. De la misma forma la metafunción Orientadora es valorada más por el soporte afectivo que por la supervisión del proceso. Las otras metafunciones son de menor relevancia dentro del rol percibido por los estudiantes, lo cual es un reflejo del contexto en el cual se desarrolla la relación entre el estudiante y docente-tutor

6.3.2.6. Sobre las Características percibidas “El docente-tutor como Líder Transformacional”

Dado el peso que los estudiantes otorgan al componente relacional, el liderazgo transformacional se ubica como una teoría con mucho potencial para evidenciar las características percibidas en el presente o como deseables para el futuro en el docente-tutor como Líder Transformacional, sobre todo teniendo en cuenta que la sociedad del Conocimiento es un escenario de cambio permanente y un líder debe soportar ese proceso de adaptación constante con una visión flexible del contexto y las personas que se encuentran inmersos.

En este sentido, la Educación a Distancia ha sido de vital importancia dentro de los procesos de Educación que distinguen a la Sociedad del

Conocimiento, no es casual que la Educación a Distancia aparezca al mismo tiempo que el Nuevo Orden Mundial de la información y comunicación. Por ende, es posible que la máxima expresión de la Educación a la Sociedad del Conocimiento culmine en la virtualización de la misma. Sin embargo, el estudiante de hoy requiere un docente-tutor con un énfasis marcado en el componente de relación afectiva que permita el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Este énfasis relacional, con un componente altamente afectivo se denota en la diferenciación que el estudiante percibe del docente-tutor que posee (con Características de Liderazgo Transformacional: Actuación Docente y Consideración individual como rasgos diferenciales frente al docente tradicional). Frente a su ideal, para la “a distancia” que está más ligado al desarrollo de características como: Tolerancia Psicológica, Consideración Individual, Estimulación Intelectual y Participación, que al de la Actuación Docente, Carisma o Inspiración que tal vez no lo diferencien de lo esperado en el desempeño docente independiente de la metodología.

Por lo tanto el estudiante de la educación a distancia, es sobre todo una persona con necesidades afectivas que requiere de un docente-tutor que tolere la frustración que podría generar el no entender algún contenido, que sea capaz de considerar su situación individual (muchas veces relacionado con el cumplimiento de otros roles como el laboral o familiar) que impide el cumplimiento de lo preestablecido, que le estimule a seguir a pesar de lo difícil de conciliar en un día de veinticuatro horas, su jornada laboral, su vida familiar y social, más su desempeño como estudiante, y a pesar de todo lo anterior que le motive a participar, a no relegarse del escenario de clase, aunque lo que percibe es un docente preocupado por la esfera instrumental de la educación, por la cual es contratado.

Tal vez el lector crea que la flexibilidad solicitada por el estudiante rompe con la norma tradicional que en Colombia podríamos sintetizar en el lema “la ley es para todos”, pero es precisamente esas nuevas necesidades del estudiante, del contexto lo que llevan a requerir un liderazgo transformacional por parte del docente, en donde desde la institución halle nueva forma de ver el proceso educativo y de realizarlo. La información se encuentra a un clic, pero el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación requiere más que aprender a hacer ese clic, más aún en tiempos cambiantes de individuos islas requiere de verdaderas transformaciones y líderes que las asuman, con una mirada que retome la relación estudiante-docente como un mecanismo potenciador del conocimiento.

De otra parte, si observamos estas características de liderazgo transformacional ligadas a las Metafunciones del Docente-Tutor, observamos como las características con mayor puntuación y mayor nivel de confiabilidad tienen que ver con el desempeño de las Metafunciones Académica y Orientadora, mientras que aquella que se relaciona con la Metafunción de Sujeto en la Sociedad del Conocimiento e Institucional de nexos y colaboración Institucional se consideran como menos relevante pero igualmente necesaria y deseada para el desempeño del rol de Docente-Tutor.

Lo que denota una relación directa del estudiante con el docente-tutor, con el proceso educativo y a su vez una baja implicación con la institución, situación que de nuevo coloca a la relación docente-tutor y estudiante como un escenario de gran importancia para el estudiante, siendo tal vez decisivo en los procesos de permanencia y deserción del proceso.

Por ello, al menos que los materiales, plataformas y *software* educativos diseñados para Educación Superior a distancia, permitan al estudiante automotivarse, autoacompañarse, autoguiarse, autofacilitarse y acceder a conocimientos diferenciados y autocontrolados de acuerdo a un referente crítico en el área de formación, el docente-tutor será requerido en el escenario de la Educación Superior a Distancia.

Sin embargo, el docente-tutor requiere que la institución le propicie los escenarios, medios y herramientas necesarios para atender la demanda de los estudiantes, lo cual no sólo implica un nuevo parágrafo en su contrato laboral, también implica una política clara del rol docente en cuanto a su liderazgo, a la importancia de la relación docente-estudiante, así como una vinculación más estable, horarios de trabajo acordes a las necesidades de la población y tal vez, capacitación y/o entrenamiento en el desarrollo de sus habilidades como líder transformacional dentro de la sociedad del conocimiento.

CUARTA PARTE: A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN

7. CAPÍTULO: PROPUESTA DE ACTUACION

7.1. Introducción

Esta sesión recopila la propuesta que surge de todo el proceso de investigación, en sus apartados se pretende ofrecer marcos conceptuales como operativos que permitan transformar los escenarios y la forma de concebir el rol docente y su liderazgo dentro de la Educación superior a distancia en Colombia, para su presentación se dividió en dos grandes bloques, a saber: El Contexto próximo y el Docente como líder transformacional en su contexto próximo.

Para iniciar es importante definir el Contexto próximo como la delimitación física y psicosocial del docente como líder transformacional en un momento histórico definido. Por ende, se tendrán en cuenta dos escenarios: La sociedad del Conocimiento y la Universidad (las Instituciones de Educación Superior - IES) teniendo en cuenta para su elaboración información que hizo parte del documento principal, dado que este capítulo se considera un bloque independiente.

7.2. Sociedad del Conocimiento, Educación a Distancia y Docente-tutor

Para el caso de la Sociedad del Conocimiento es claro que una característica fundamental es el rápido cambio, que cobija todas las esferas de la vida social y por ende, el docente no se escapa a la necesidad de adaptarse al mismo, esto incluye: “el ser una persona competente a lo largo del tiempo”, por tanto como “trabajador” requiere hacer uso de la educación permanente que le permita adquirir y desarrollar las habilidades, destrezas y aptitudes necesarias para liderar los procesos de cambio, de lo contrario sucumbirá dentro de estos cambios, muestra de ello es el proceso de “profesionalización docente”, que no es otra cosa que una variante de la necesidad de renovar “las competencias” docentes. Decir que el Docente no es parte de la economía del conocimiento sería ingenuo, el docente como trabajador dentro de la Sociedad del Conocimiento comienza a requerir las certificaciones para ingresar al mercado laboral (titulaciones en nivel de postgrado) y de esa forma comienza a ser consumidor del conocimiento, e incluso necesita comenzar a desarrollar destrezas y habilidades en el teletrabajo (Docente-tutor), que para su caso específico se traduce en la Educación a Distancia, que nace con la aparición de las mediaciones en las relaciones sociales, característica de la Sociedad del Conocimiento y que por ende, como máxima expresión de la misma es llamada a ser en el futuro la Educación Virtual.

Sin embargo, un punto importante de esta transformación societal es la transformación de la Universidad quien, en las últimas décadas ha protagonizado diversas reformas para poder realizar esta adaptación societal, no obstante, sus esfuerzos no han logrado el cumplimiento cabal de su función, puesto que si la Educación Superior es “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30/1992, Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992, en el título I

“Fundamentos de la Educación Superior” Artículo 1°). Ese desarrollo pleno está siendo limitado puesto que, no se está preparando para las nuevas formas de relación y producción dentro de la sociedad basadas en la generación y uso del conocimiento, con ello, habilidades y destrezas como: la autoformación, la autodisciplina, el pensamiento crítico, el manejo y uso de la información efectiva, así como el conocimiento sobre las tics, son relegadas a espacios tangenciales del proceso enseñanza aprendizaje que aún se concentra en contenidos. (Para el caso, el gobierno colombiano ha incluido dentro de su presupuesto y planeación un espacio para las tecnologías de la Comunicación e Información, a través del Plan Nacional de TICs, que es paralelo al Plan Nacional de Educación).

Algunos teóricos al respecto mencionan que un cambio que se debe hacer es pasar de un énfasis en el proceso de enseñanza a realizar énfasis en el proceso de aprendizaje, en concepto de la autora, se debería realizar énfasis en el proceso de autoaprendizaje y autoformación, con ello el rol del docente no se desvaloriza o se invisibiliza, simplemente se transforma y pasa a ser un mediador relacional en el proceso de autoaprendizaje y autoformación que permite el desarrollo de las potencialidades del ser humano dentro de la sociedad del conocimiento, en términos “neoliberales” de sus competencias dentro de la sociedad del conocimiento, y estas competencias deberían ser valoradas a partir de los procesamientos de información que requieren el ejercicio de dichas competencias, no por sus conductas visibles últimas finales o tareas. Es el procesamiento de la información lo que le permite al sujeto en la sociedad del conocimiento dar valor agregado a la tarea, a través de la combinación de lo que llamaré funciones últimas como sujetos en la sociedad del conocimiento: Generación, Autogestión y Gestión del Conocimiento.

La Generación es la función social que le permite al individuo producir conocimiento, la Autogestión le permite consumir conocimiento de otros, en pro de aumentar su conocimiento y, el Gestor permite que otros generen

conocimiento a través de su apoyo en el proceso de Generación de conocimiento.

Ahora bien, si la Universidad no transforma la forma en como desempeña su función social (¿preparación para el trabajo?) e incluso su propia función social (¿formación y certificación de conocimientos?), tenderá a desdibujarse con el tiempo, puesto que en la sociedad del conocimiento la Universidad pierde el monopolio de la certificación y los recursos externos para hacerlo. Es decir, el conocimiento no posee un único dueño y las titulaciones que tenían gran importancia en el pasado, comenzaran a desaparecer para dar paso a la certificación de competencias a lo largo de la vida, por tanto no habrá diferencia entre la formación ofertada a través de otras instituciones (incluyendo la empresa) y la formación ofertada por la Universidad, ni siquiera en la generación del conocimiento a través de Investigación, Innovación y Desarrollo que el sector privado ha venido desarrollando desde hace varias décadas. Incluso se podría presentar una deslegitimación tan seria como la sustitución del título universitario por la certificación que otorgue la empresa.

En este sentido, el docente universitario dentro de la Sociedad del Conocimiento comienza a hacer uso de la economía del conocimiento para poder acceder al mercado laboral, y su función docente estará determinada por la función y la forma en como la universidad responda a las nuevas necesidades de la Sociedad del Conocimiento, que requieren una revisión de su énfasis y el tipo de formación que realizan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación que imparte. En este sentido, el docente como sujeto en la Sociedad del Conocimiento, constructor de su propia realidad puede aportar retroalimentaciones importantes para la transformación de la Universidad y por ende, la adaptación de esta a la Sociedad del Conocimiento, a quién se le da sustento teórico a continuación, con el ánimo de contextualizar el modelo que se proponen y su posible aplicación en los procesos de estandarización que emergen como básicos para la Acreditación, Evaluación y Certificación actuales. Para ello, se presentan tres grandes apartados:

Sociedad del Conocimiento una realidad, De lo institucional al Individuo y finalmente, el Individuo.

7.2.1. Sociedad del Conocimiento: Una realidad

Para finales de 1969 Peter Druker habla de la Sociedad del Conocimiento, para ese entonces la Sociedad de la Información, tal vez fue uno de los primeros en advertir lo que durante la década del setenta recoge la conferencia de la UNESCO donde se plantea el NOMIC (Nuevo orden mundial de la Información y comunicación), y 2) El informe *Mc Bride* en el que se hacían algunas recomendaciones a fin disminuir el impacto inequitativo a países del Tercer Mundo. Sin embargo, este nuevo orden paso desapercibido, incluso expertos se negaban ante la existencia de la Sociedad del Conocimiento veinte años después ejemplo de ello es Manuel Castells:

"Si la sociedad del conocimiento es algo mas que una ficción o un eslogan y llega a ser en concepto de Manuel Castells "Un nuevo modo de producción" es importante determinar cuales son sus elementos estructurales y sobre todo, cuales son las implicaciones para sistemas educativos soñados, concebidos y operados bajo los paradigmas de la sociedad industrial, marcada por las preocupaciones de rentabilidad, control, estandarización y producción en serie. (Citado en Zambrano, F., 2000: 23)

Lo cual con la aparición del teletrabajo, quedo totalmente comprobado, el resultado fue sencillo: dos décadas de avance para unos, veinte años de atraso para otros, ó como lo expresaría casi cuatro décadas después en el marco de la Conferencia Regional sobre Educación Superior Hebe Vessuri:

Hebe Vessuri: "La Sociedad del Conocimiento no elimina la ignorancia, simplemente ésta se instala después. Las fronteras en exposición del conocimiento tienen como contrapartida la extensión de las fronteras de la Ignorancia...Estamos divididos mas por la exposición al riesgo que por las diferencias en riquezas" (CRES, 2008: Sesión Temática 2).

La diferencia era clara:

“el principal medio de producción, ya no es la tierra o los recursos naturales, ni el trabajo, ni tampoco el capital, sino el conocimiento. El producto final, dentro de nuestro sistema económico y social, se caracteriza más por el valor agregado del conocimiento incorporado que por los materiales utilizados en su producción” (González, L. y otros, 2001: 32)

Y por ende:

“El conocimiento como fuerza productiva fundamental, aplicado a las diversas actividades del hombre y la sociedad, juega un papel decisivo en sus realizaciones individuales y colectivas, así como el que juega la educación en la formación de competencias, habilidades, destrezas y valores” (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 42)

De esta forma quedaba comprobado que: “La sociedad no es sólo una evolución natural de la ciencia y del conocimiento, es de alguna manera, una ruptura o también una continuidad de las estructuras anteriores, lo cual implica para el individuo el establecimiento de nuevas relaciones con todo lo que lo rodea”. (González, E. 2006: 15). Y en la práctica ¿qué significa esa “ruptura o continuidad”?

7.2.1.1. De lo Institucional al Individuo (¿Sujeto?)

La sociedad moderna enfatizó en la autoreferenciación, en donde cada actor se validaba a sí mismo, a través de sí mismo, por tanto, las frases como: “mi libertad llega hasta donde comienza la libertad del otro”, dejaban entrever

una delimitación estructural establecida, para el caso se observan tres instituciones: El Estado, La Escuela⁷⁶ y La Empresa.

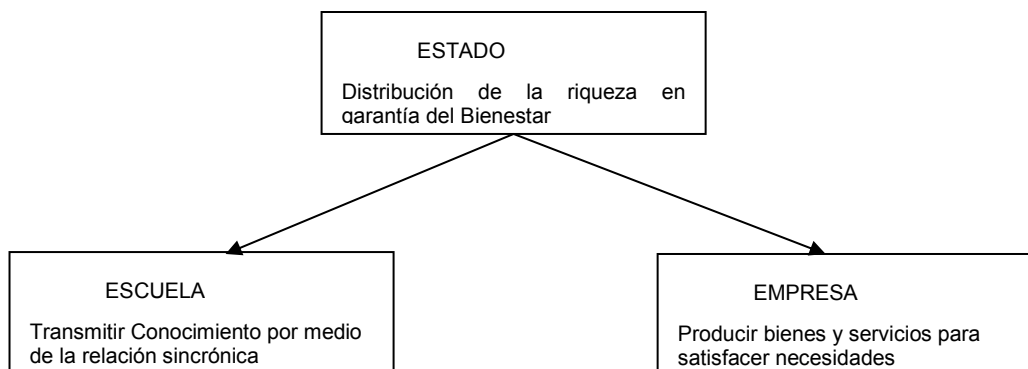
El Estado desde la soberanía se encargaba de definir y establecer definiciones (Bauman, Z., 2005: 291), todo aquello fuera de esas definiciones estaba fuera de la ley, por lo tanto quedaba invalidado socialmente, y podía ser perseguido o segregado. De esta forma, el Estado legislaba el orden social y se encargaba de establecerlo con el ánimo de generar bienestar a través de políticas de redistribución de riqueza. Por tanto, su definición y el establecimiento de las mismas, se hacía normalmente de forma unidireccional en todos los escenarios, entre ellos La Escuela y la Empresa.

La Escuela por su parte, tenía el monopolio de la información y el conocimiento, que ejercía a través de una relación sincrónica que cimentaba el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación, centrado en la transmisión del conocimiento, es decir en la enseñanza. La relación de esta con la Empresa era nula y con el Estado era de dependencia tanto normativa como económica, dado que no generaba bienes ni servicios.

La Empresa, era quien se encargaba de producir bienes y servicios para satisfacer las demandas existentes, teniendo dependencia del Estado frente a regulación e independencia frente a las áreas de producción, y su relación con la escuela era prácticamente nula.

⁷⁶ Al referirme a Escuela, hago referencia a todo el sistema educativo desde preescolar hasta tercer ciclo en España o posgrado en Colombia.

Gráfica No. 108: Gráfica Estado, Escuela y Empresa (Funciones Sociedad industrial)



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Al emerger, el nuevo orden Mundial de la Información y la Comunicación, que se había advertido durante la década de los setenta, junto con otras circunstancias como la explosión demográfica, los movimientos migratorios, el ingreso de la mujer al mercado laboral, entre otras, rompe el orden preestablecido, tal como se evidencian en el siguiente texto:

“En los albores de la era informacional, una crisis de legitimidad esta vaciando de significado y función a las instituciones de la era industrial, superado por las redes globales de riqueza, poder e información, el Estado-nación moderno ha perdido buena parte de su soberanía... la privatización de los organismos públicos y el declive del Estado de bienestar, aunque, alivian a las sociedades de algunas cargas burocráticas, empeoran las condiciones de vida para la mayoría de los ciudadanos, rompen el contrato social entre el capital, el sostén del gobierno legítimo para el ciudadano de a pie” (Castells, M., 2001: 178)

La historia no es diferente para la Escuela

“Si la escuela no generaliza las tecnologías de la información y las integra en el proceso didáctico y si los métodos empleados para buscar información dentro y fuera de la escuela son demasiados diferentes, esta acabará por sufrir una crisis de legitimidad. En una sociedad rica en información, la escuela ya no tiene el monopolio de hechos, información y conocimiento, lo que significa que su cometido está llamado a cambiar. La asimilación de conocimientos y competencias se realizará en el futuro en varios lugares: la escuela, el hogar, la vida social y la vida laboral. Todo esto afecta a la tarea de la escuela y del profesor” (UNESCO, 1996: 30).

“no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución y legitimación, sino que incluso se ha visto amenazada en su propia entidad. La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos” (Colom, A. y Mélich, J., 1994: 59)

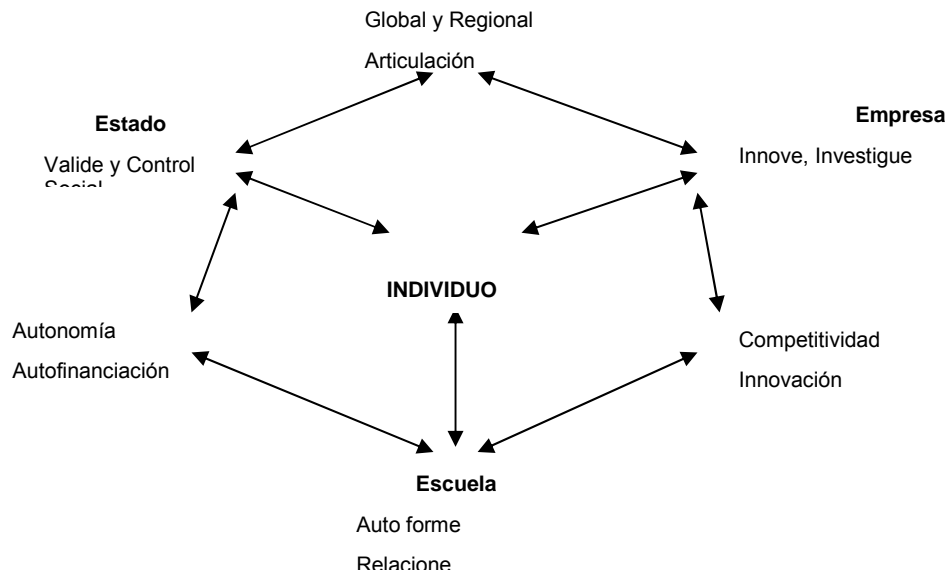
Ni para la empresa, según lo presentaba el Banco Mundial, en su esquema sobre la Economía del Conocimiento

“El centro de la acción es la empresa. En ella se toman decisiones coordinadas sobre reclutamiento de personal calificado, capacitación, adopción y adaptación de tecnologías, investigación y desarrollo e innovación... aparece el sistema de educación formal que avanza desde la educación básica hasta la educación terciaria y el postgrado, (...) se muestra un conjunto de canales de transmisión de tecnologías extranjeras, instrumentos e instituciones políticas para fomentar la adopción, adaptación y creación de nuevos métodos de organización, producción y comercialización denominado el “sistema tecnológico” por parte de las empresas”. (Banco Mundial, 2003: 25)

De esta forma, las estructuras sociales se desvanecen, para dar origen a otras estructuras o mejor a una articulación de estructuras que se influyen recíprocamente, representadas en el siguiente esquema, en donde cobra

protagonismo el Individuo, como Constructor directo de la sociedad del Conocimiento, tal como se observa en el siguiente esquema (Gráfica No. 109):

Gráfica No. 109: Esquema de Relación Interinstitucional



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El Estado solicita que el Individuo le valide su representatividad a través de la participación y el control social, la Empresa no sólo requiere que cumpla las funciones contratadas sino que adicionalmente innove en su quehacer y consume los bienes y servicios que produce. Y la Escuela le pide que desarrolle habilidades para la autoformación, entre ellas la relacionarse en dentro de la asincrononía.

De otra parte, el Estado pide a la Escuela que asuma su responsabilidad social, que busque recursos para ello y que desarrolle conocimiento, que la empresa pueda tomar para ganar en innovación y competitividad. Todo esto en medio de los procesos globales y locales, que buscan articulación a macroestructuras y apertura de mercado.

Esto, sumado a la pérdida de legitimidad y una estructura en cada una, llevan a la necesidad de establecer mecanismos de garantía en cada una, para el acceso a recursos. El Estado es condicionado por otros estados los Supraestados (como la Comunidad Económica Europea), a cumplir con unos requisitos para el acceso a subvenciones, préstamos o tratados.

La Escuela debe someterse a procesos de Evaluación y Acreditación, que le permitan establecer unos mínimos o máximos de calidad, y con ello hacer atractiva su oferta académica en todos los niveles, para así obtener recursos.

La Empresa también se somete a Evaluación y acreditación, para ganar confiabilidad dentro de sus clientes y así fidelizarlos, es decir, garantizar la compra de sus productos.

Por tanto, los autorreferentes se pierden, y se requieren referentes externos de validación: “la identidad se convierte en algo que se debe obtener (y presumiblemente crearse)”⁷⁷. En otras palabras, nada existe hasta que se

⁷⁷ Simmel, George, en Bauman, Zygmunt (2005)

certifique lo contrario, todo es parte de todo y nada al mismo tiempo: “mi libertad es la libertad del otro”.

7.2.1.2. El Individuo

Así como la Institución, comienza a requerir de otra que certifique su identidad, el Individuo también requiere del mismo proceso, si bien existe un proceso de autoreferenciación, este le es insuficiente para relacionarse en un contexto mediatizado, y necesita de dicha relación para suplir sus necesidades de: Reconocimiento (Ya llegué), Aceptación (Soy yo), Filiación (tu amiga), necesidades básicas para el individuo que vive en sociedad.

El siguiente poema de Ángel González: “Muerte en el Olvido”, nos puede dar una visión de la anterior situación:

Yo sé que existo
porque tú me imaginas.
Soy alto porque tú me crees
alto, y limpio porque tú me miras
con buenos ojos,
con mirada limpia.

Tu pensamiento me hace
inteligente, y en tu sencilla
ternura, yo soy también sencillo
y bondadoso.

Pero si tú me olvidas
quedaré muerto sin que nadie
lo sepa. Verán viva
mi carne, pero será otro hombre
- oscuro, torpe, malo – el que la habita...(González, A., 2005: 21)

Por ende, aparece el Individuo Isla⁷⁸ como lo han denominado autores como Lyotard, que al requerir de los referentes externos para obtener identidad se excluye o se incluye en grupos que también requieren de otros para ser validados y por ende, están en cambio constante para cumplir con las nuevas exigencias, con lo cual el problema para el individuo no es el pertenecer a un grupo de referencia sino más bien mantenerse en él⁷⁹, y para los grupos es exactamente igual, el problema no es que el individuo se adhiera, sino que permanezca en él y así mismo, el pueda cumplir con los requerimientos de certificación que se le exigen.

En este punto, emergen los “expertos” quienes poseen cierta representatividad en temas específicos, conferida por un grupo de expertos que poseen acuerdos intersubjetivos validados socialmente en áreas específicas del conocimiento. Estos, son los encargados de fijar los estándares de la normalidad, que son recogidos en los referentes de evaluación y acreditación para normalizar, y si existe alguna excepción a la norma, esta rápidamente es eliminada por medio de una norma más rígida.

Esta estandarización y normalización, permiten el establecimiento de roles, a los cuales se les atribuyen características deseables, que en últimas el Individuo debe asumir para obtener identidad dentro del escenario. Sin embargo, dado que una característica de la Sociedad del Conocimiento es el rápido cambio, estas características son renovadas de forma constante, por tanto el individuo debe realizar constantes actualizaciones para no perder

⁷⁸ “humanismo social a un humanismo individual”. Colom, A. y Mélich, J., (1994: 55-58)

⁷⁹ “La dificultad no es la pertenencia a varios grupos, sino la certidumbre de pertenecer” Lewin, K., (1948: 148)

referentes externos de identidad y con ello, la posibilidad de acceder a escenarios de interacción que le permitan satisfacer sus necesidades. Este proceso constante, es lo que responde al apellido de “Permanente”, y se evidencia en el siguiente texto:

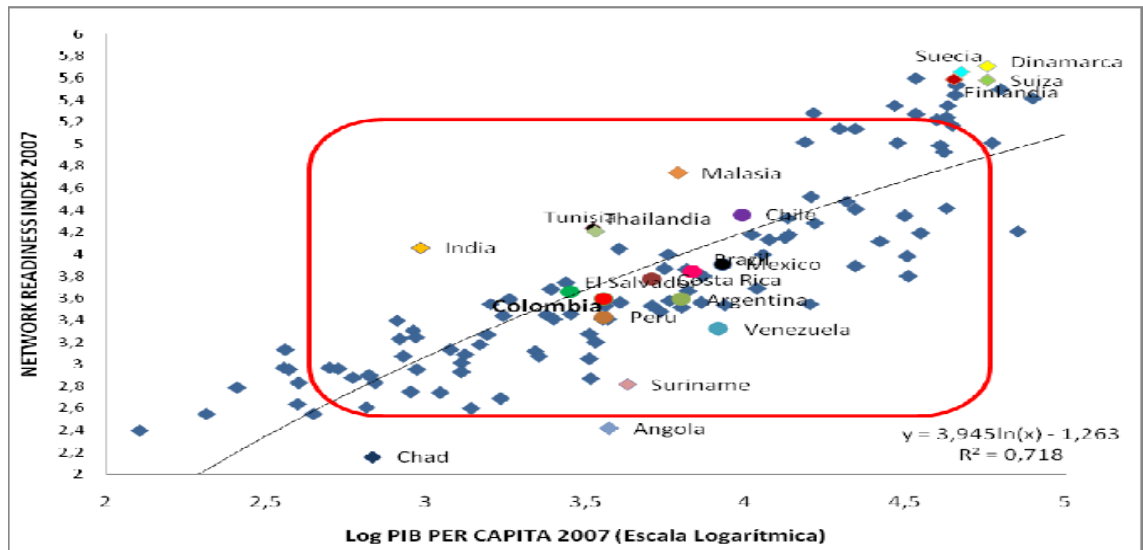
“Para los individuos que aspiraron a ser admitidos a la compañía de los elegidos, el mundo se convirtió en un campo de pruebas, y la vida en un periodo permanente de pruebas. Se habían confinado a vivir bajo el escrutinio, a un examen vitalicio, nunca concluyente. Pronto aprendieron, si es que lo desconocían, que estaban en observación, que esa observación no conduciría jamás a un juicio final e irrevocable, y que aprobar el proceso siguiente con notas meritorias no los exentaría de pruebas posteriores. También aprendieron que no se les permitía influir en el contenido del examen ni en los criterios que determinarían los resultados. Eran exámenes fijos, y el cuerpo de sinodales tenía entera libertad de cambiar sin previo aviso los papeles y las normas de calificación” (Peter Pulzer en Bauman, Z., 2005:159)

Siguiendo el modelo propuesto por el Banco Mundial (2003), en donde la empresa es el centro del accionar de la sociedad, se podría inferir que la educación desde esta perspectiva pasa a ser equiparada a la capacitación, en donde el interés principal es el desarrollo de competencias para el desempeño laboral, y su costo será asumido en gran parte por la población que desea continuar vigente en el sistema económico bajo la etiqueta de “apto”. Como consecuencia, tanto las organizaciones como las personas, comienzan a preocuparse por poseer el conocimiento suficiente para sobrevivir en un mundo sumergido en un constante cambio, muestra de ello es la oferta en cursos de actualización, seminarios, congresos, e incluso la misma I&D (Investigación y desarrollo), que portan las últimas tendencias en un determinado campo bajo la promesa de lograr competitividad, y el papel del Estado en este escenario, pasa de definir y establecer definiciones, tarea ahora encomendada a los expertos, a articular tendencias locales y globales en aras de un desarrollo sustentable.

En este contexto y parafraseando a Manuel Castells, “el Conocimiento no determina la Sociedad: la Plasma. Pero tampoco la Sociedad determina el Conocimiento: lo utiliza”⁸⁰, y al utilizarlo puede ser o no competitiva en un contexto, por tanto se ha comenzado a hablar de sociedades del conocimiento para diferenciar la apropiación realizada por cada “sociedad local”, tal como lo podríamos inferir de la siguiente gráfica, en donde Colombia se ubica por debajo de la línea media a nivel mundial, en lo que se refiere la preparación para la Sociedad del Conocimiento y el PIB per cápita mundial.

⁸⁰ La Tecnología no determina la sociedad: La Plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica, la utiliza (Castells, M., 1988: 22)

Gráfica No. 110: Preparación para la Sociedad del Conocimiento y PIB per cápita Mundial



Fuente: Plan Nacional de Tecnología de la Información y Comunicaciones (MEN, 2008: 24)

Esto quiere decir, que la Sociedad de la Ignorancia que Hebe Vessuri señalaba está latente para emerger en América Latina, sólo Chile y El Salvador parecen adentrarse en la Sociedad del Conocimiento. Cuál sería una diferencia que lo explique: El uso del conocimiento tal como se ejemplifica a continuación.

Mientras que Colombia y México, han definido los sectores estratégicos de competitividad a través de mecanismos de consenso internos, Chile contrato dos consultoras para hacerlo, una que los definiera y la otra que la auditara.

Alejándonos de lo social, para volver de nuevo al Individuo, encontramos que el Individuo en la Sociedad del Conocimiento “camina sobre una cuerda en el abismo, y por tanto necesita de un sentido del equilibrio, de buenos reflejos,

de una suerte tremenda, y de lo más grande: una red de amigos que puedan sostener su mano” (Bauman, Z., 2005: 325). Si bien, el Individuo resuelve la incertidumbre de la identidad a través de un humanismo individual, la afectividad en las relaciones sociales que teje sigue siendo un básico, la escuela por ende no posee el monopolio del conocimiento, pero si el del acompañamiento al proceso de autoformación, el Estado no define, ni establece los roles, pero si media el desempeño de los roles en una función ya no controladora, sino mediadora de los escenarios, y la empresa ya no ve al empleado como un gasto de nomina, sino como un capital intelectual. La diferencia de esta relación es la mediatización, se rompe la sincronía espacio-tiempo que había acompañado a la humanidad para dar paso a la virtualidad, a la asincronía. Por ende, las características asignadas a los roles esperados diseñados por expertos comienzan a tener en cuenta las variables regionales, las particularidades que permitan generar roles más acordes a las realidades humanas que normalizan, más acordes a un ser humano particular en la línea del tiempo:

”Sus esperanzas yacen en no hacer ciertas preguntas, ni buscar ciertas respuestas, se satisface con su propia contingencia y no desea ser elevada al estatus de verdad, necesidad o certidumbre, pues sabe muy bien (o más bien intuitivamente) que no sobreviviría al ascenso. La solidaridad se hace cuando el lenguaje de la necesidad, el lenguaje del distanciamiento, la discriminación y la humillación, quedan fuera del uso” (Bauman, Z., 2005: 313)

De esta forma, los estándares responden a la necesidad de obtener una identidad o construirla, dentro de un contexto específico. La pregunta que aparece a este punto es parafraseando a Lyotard: “¿Quién sabe lo que se debe estandarizar, y quien sabe quien debe estandarizar?” (¿Quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir?). En este sentido, el modelo propuesto permite un consenso entre los expertos y las personas que serán “mediadores, usuarios y consumidores” de aquello que se desea estandarizar. Y me permito, definirlo en el contexto colombiano.

7.3. La Universidad: Evaluación, Acreditación, Certificación y Estandarización. El Caso de Colombia

Colombia inició un proceso de Evaluación y acreditación⁸¹, por lo menos en papel en 1992 con la Ley de Educación Superior, que se introducía como voluntario y cuyo estímulo era la posibilidad de acceso a recursos financieros. Esta normativa no fue recogida por la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES). El Estado en respuesta la reglamenta como obligatoria en un decreto que aparece once años después (2003) estableciendo unos mínimos de calidad obligatorios para todos los programas y condicionantes para la oferta, adicionalmente establece un periodo de validez de siete años, para los anteriores ya acreditados y para los que se acrediten en adelante. El periodo que establece para la implementación es de un año a partir de la promulgación de la norma. Para los programas ofertados bajo la metodología de “a Distancia”, no hubo distinción hasta tres años después (2006) con una resolución que establecía unos criterios especiales para adelantar el proceso de Evaluación y acreditación.

De esta forma, la Evaluación y Acreditación de Alta Calidad quedo a libre albedrío de las IES, y su incorporación es baja, en especial para el escenario de la “a Distancia” que a 2008 sólo contaba con un programa acreditado como de Alta Calidad a 2012 hay dos programas. Adicionalmente, no existe un

⁸¹ Obligado por el Banco Mundial quien condicionaba ayudas a la incorporación de dichos procesos, dado que la Universidad se deslegitimo (no cumplió con lo esperado perdiendo confianza y validez). Por ende, le fueron impuestas las estructuras de la empresa y sus principios (eficiencia, efectividad, eficacia) y con ello se desinstitucionalizó, perdiendo identidad y requiriendo un referente externo para recobrarla o construirla.

estudio sobre el proceso y sus logros, ya sea desde las IES o desde el Estado, cuenta de esto lo da el Informe publicado en marzo del 2007, por el Observatorio de la Universidad Colombiana:

”Originalmente se contempló que el proceso abarcaría a todos los programas existentes e iniciaría pocos meses después del decreto. Esto no se cumplió. Han pasado tres, cuatro y vamos para cinco años y no se conoce el balance final de este proceso. Mientras, cientos de programas mediocres han disfrutado de la interinidad por la eterna demora en asignar pares, en realizar visitas, en entregar informes y en esperar un concepto de Conaces, quién sabe hasta dónde mediado por dádivas de instituciones a pares académicos o responsables del tema en el mismo Ministerio (para muestra un botón, la salida de Ángela Liliana Melo, del MEN, cuya información ampliamos más adelante).”(Observatorio de la Universidad Colombiana, Marzo de 2007 ¿Ha servido el Registro Calificado?)

Además de las dificultades en la implementación y credibilidad del proceso, que reaparecerán más adelante, surgieron otras dificultades, tal como lo señala el mismo informe:

- Que el proceso se desvaneció y perdió credibilidad sobre la marcha, por su irregularidad, ausencia de criterios, falta de carácter y bajo perfil de muchos de los pares académicos, elegidos entre los conocidos del grupo de la Dra. Melo, en la Oficina de Aseguramiento de la Calidad del Ministerio, y Luis Enrique Silva (quien pasó de funcionario del Ministerio al CNA).
- Que los pares académicos actuaban más a partir de su buena fe, pero con la completa ausencia de orientación y criterios académicos claros de parte de los responsables (el Ministerio), y
- Que ahora “calidad” parece ratificarse como un discurso que todos hablan, pero nadie se cree.
- Aunque algunas Instituciones de Educación Superior conscientemente hicieron mejoras antes y después de la “visita de pares”, en la intención de optar por la acreditación de alta calidad ante el CNA, también es cierto que otro grupo, y muy numeroso, se han dormido sobre el registro después de salvar la matrícula

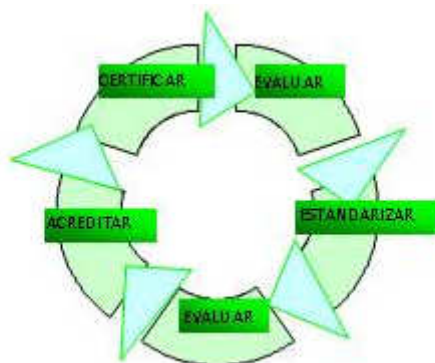
(léase negocio) por siete años. .”(Observatorio de la Universidad Colombiana, Marzo de 2007)

De lo anterior encontramos que las principales deficiencias de los procesos de Evaluación y Acreditación, fueron:

- El Monopolio que permitió que finalmente la filtración de intereses particulares (a través de la Corrupción en este caso)
- La Institución que acreditaba era al mismo tiempo juez y parte, se encarga de Certificar la Calidad de las Instituciones Educativas y al mismo tiempo, dirige, organiza y en últimas, responde ante el país por sus avances.
- Los estándares no fueron validados en el interior de la población a estandarizar, por tanto no respondían a su realidad y por ende, fueron muy generales, sin conectividad entre ellos, ni operacionalización de los mismos en el contexto. En conclusión, no había un acuerdo intersubjetivo sobre el ideal esperado. Y en ausencia de esto, la subjetividad de los evaluadores emergió en el escenario, restando credibilidad al proceso.
- Por tanto, el grupo de expertos “pares académicos” tampoco fue validado socialmente, ni hubo un acuerdo intersubjetivo previo sobre el ideal, y si lo hubo este no fue estandarizado de forma tal, que pudiera ser operacionalizado a la hora de ejecutar el proceso.

El aprendizaje de esto me lleva a proponer el siguiente ciclo del proceso:

Gráfica No. 111: Ciclo del Proceso de Certificación



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

En donde primero debemos evaluar que queremos certificar, esto se puede realizar bajo la metodología propuesta en el Modelo de Construcción de Consensos, posterior a esto, procedemos a Estandarizar, luego Evaluar aquello que decidimos vamos a certificar para luego acreditar un nivel con respecto a esos estándares y por último certificar. Esto antes de volver a iniciar la revisión de los estándares versus el impacto de la certificación, y volver a redefinirlos bajo el mismo modelo propuesto.

Este proceso, debe ser ejecutado por “expertos” reconocidos y con representatividad dentro de los individuos que sean “mediadores, usuarios y consumidores” de lo que espera Certificar, y además el perfil de los mismos debe poseer unos estándares validados socialmente que permita poseer referentes para dicha selección dentro del grupo de individuos. De esta forma el monopolio es un imposible y por ende la filtración de intereses particulares en el proceso, que estará validado a lo largo de su proceso, (por tanto estará legitimado) y responderá a un ciclo con clara retroalimentación y continúa validación social.

En este sentido, el Individuo, como sujeto en la sociedad del conocimiento, constructor de su propia realidad puede aportar retroalimentaciones importantes para la transformación de su sociedad, el Modelo del proceso para esta transformación que se propone es similar al desarrollado por la autora dentro de un proceso de investigación acción realizado durante el periodo de Estudios Avanzados en la línea de Diseño Curricular, que se describe a través del siguiente Modelo para la Construcción de Consensos:

7.3.1. Modelo para la Construcción de Consensos

Este modelo parte de la teoría de Kurt Lewin sobre los grupos y responde a los procesos de Evaluación, Acreditación y Certificación necesarios para la sociedad del conocimiento. En estructura, posee dos niveles el macro y el específico. El Nivel macro, contiene tres procesos circulares (Producción-retroalimentación-Capacitación- Producción.) que fundamentan el Nivel Específico basado en tres Ciclos: Inicial, Central y Final.

El ciclo Inicial: Hace referencia a la definición del objetivo, definir la pertinencia del proyecto y con ello, el diseño de una metodología inicial a partir de la exploración, el contacto con la población y la contextualización. Para este ciclo se podría contar con la participación de un grupo de Expertos: “Asesores del Ministerio de Educación Nacional, del Consejo Nacional de Acreditación, La Rectoría de la Institución de Educación Superior, un representante del Departamento de Planeación, del Departamento de Investigaciones, del Departamento de Desarrollo Institucional, Vicerrectoría Académica, del Consejo Superior y de Estudiantes, así como de docentes de las diferentes facultades”

El ciclo Central: Una vez se logre una visión más ajustada de la realidad se retroalimentará el objetivo inicial, que se someterá al consenso de pertinencia por parte de los diferentes actores de la experiencia y con ello se iniciará el plan general de ejecución, basado en tres procesos simultáneos y continuos: Una producción documental inicial, que se valida por Intersubjetivización y genera unos documentos finales.

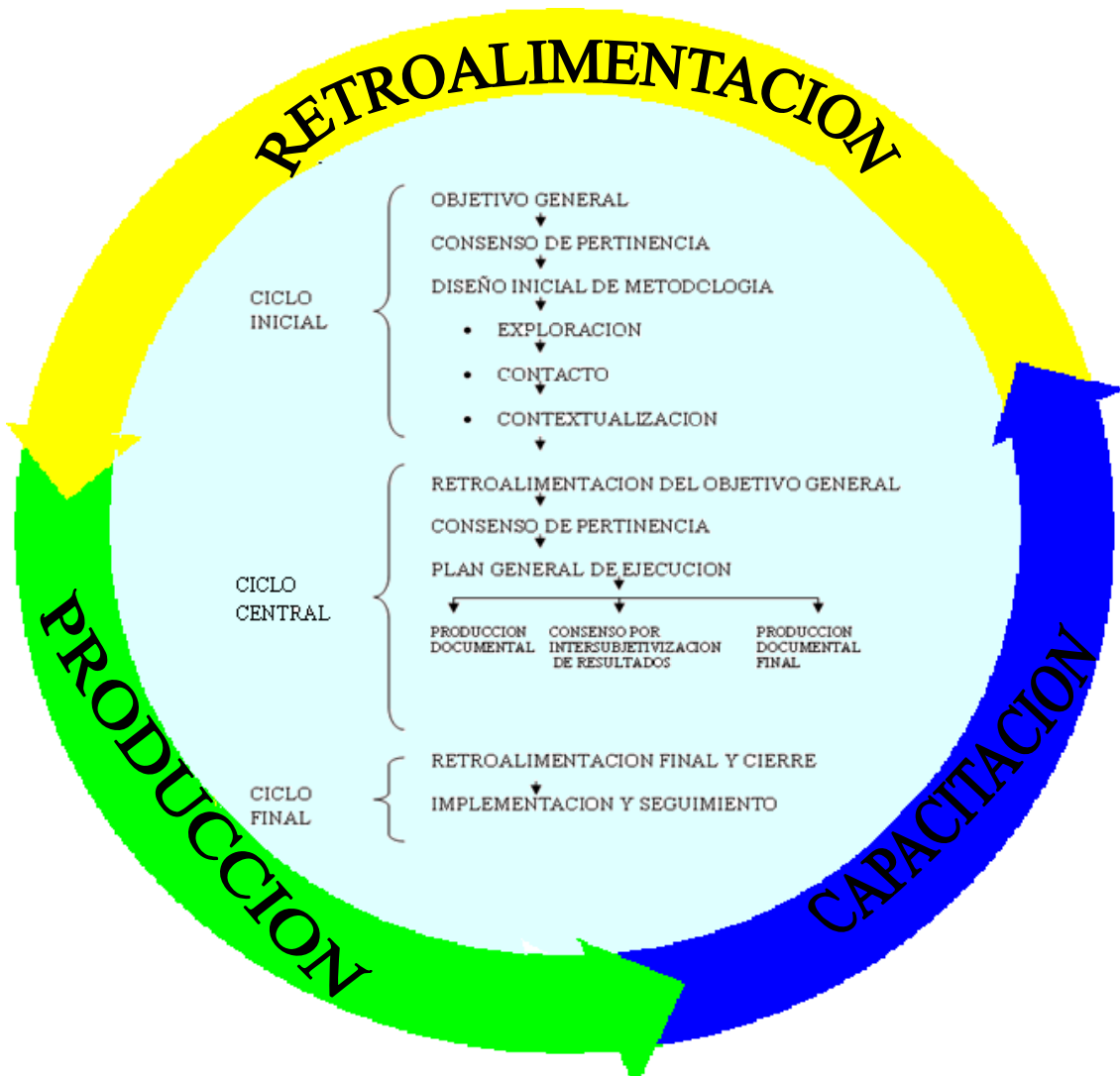
El ciclo final: Una vez se produzcan los documentos finales se realiza una retroalimentación final y cierre, que dan inicio a la implementación y seguimiento de la misma.

Como se menciona al inicio, el nivel Específico se fundamentan por tres componentes, que a continuación se explican: Retroalimentación (estructuración, ajuste), Capacitación (equilibración de estructuras conceptuales) y Producción (Asimilación de nuevos contenidos y exteriorización de los mismos por medio de operacionalizaciones). Estos se desarrollan a través de sesiones desarrolladas con grupos focales, cuya duración se establece por acuerdo de los actores. A nivel general se plantean tres sesiones para el ciclo inicial, cinco durante el ciclo central y dos en el ciclo final. Para su desarrollo se tienen en cuenta el uso de los instrumentos diseñados, de acuerdo a las necesidades y los grupos focales de cada fase (Entrevistas, cuestionarios, encuestas, listas de conteo, análisis de contenido, etc.).

El modelo gráficamente se puede observar en la gráfica No. 112 titulada Modelo para la Construcción de Consensos, que se encuentra en la página siguiente. Nació de un proceso de estandarización de elementos de base para la prestación del servicio de Educación Inicial estatal, que atiende población

vulnerable de la ciudad. Actualmente, está siendo utilizado para realizar consensos previos a la implementación de procesos *E-learning* dentro del área de capacitación de empresas colombianas.

Gráfica No. 112: Modelo para la Construcción de Consensos



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Lo anterior es mi propuesta, ante el escenario Próximo para el Docente-tutor, ahora doy paso a mi propuesta para El Docente como líder transformacional en su contexto Próximo.

7.3.2. El Docente-tutor como líder transformacional en su contexto Prójimo.

En este capítulo me referiré al Docente-tutor, por dos motivos: Accedí a través del estudio a su escenario, por tanto lo conocí a través de las miradas de los Estudiantes y las Instituciones (al docente tradicional no lo estude), y segundo, creo que el Docente-tutor es el Docente de la Sociedad del Conocimiento, cumple dos criterios básicos del nuevo contexto: El Teletrabajo y la mediatización⁸², por tanto iniciaré con la definición que guió el estudio:

El Docente-tutor: es la persona que permite a través de la ejecución de varias funciones el proceso de formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad por medio de la metodología a distancia.

La definición que, a la luz del contexto prójimo y la investigación, pongo a consideración es:

El Docente-tutor: es el individuo que media a través del desarrollo de Metafunciones (operacionalizadas a través de funciones últimas)⁸³, el proceso permanente de autoformación, autoaprendizaje, autoevaluación, evaluación, acreditación y certificación de sus competencias, de acuerdo a los consensos intersubjetivos de expertos legitimados socialmente y el desarrollo de unas habilidades específicas de relación interpersonal mediatizada, en el contexto de la

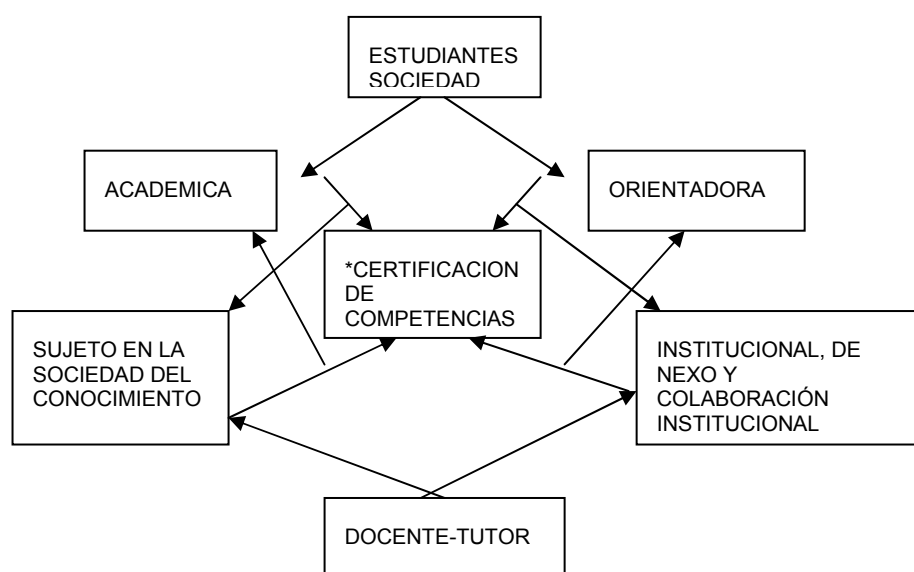
⁸² Me refiero al uso de las Tecnologías de la Información y comunicación para desempeñar su función.

⁸³ Primordialmente del tipo de Metafunciones: Académica y Orientadora, apoyadas en las metafunciones Institucional, de nexos y colaboración Institucional, y Sujeto en la Sociedad del Conocimiento

Educación a Distancia, que en el desarrollo máximo de la Sociedad del Conocimiento será la Educación Virtual.

A partir de lo anterior, propongo el siguiente esquema (Gráfica No. 112), que explica la articulación de las metafunciones, y más adelante, de las funciones últimas.

Gráfica No. 113: Miradas convergentes sobre las metafunciones del Docente-tutor



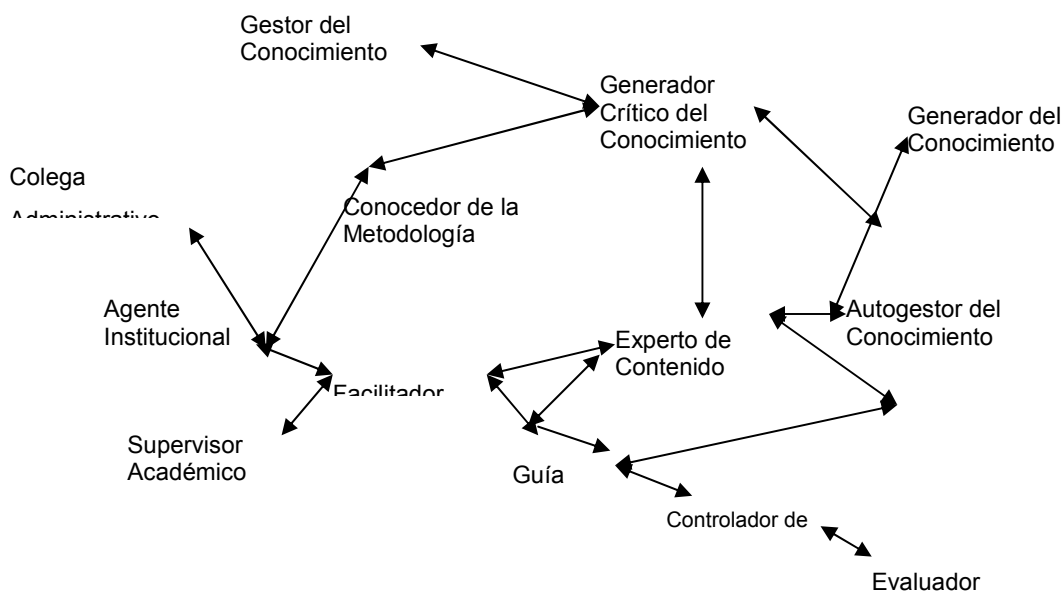
Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo ^{*84}

La sociedad, los estudiantes esperan un Docente-tutor con unas competencias certificadas para cumplir con las metafunciones Académica y Orientadora en primer orden, y en segundo orden sus metafunciones como Sujeto en la Sociedad del Conocimiento e Institucional, de nexo y colaboración Institucional que son las que soportan las primeras. Mientras que para el Docente-tutor son primordiales el cumplir con las metafunciones de Sujeto en la Sociedad del Conocimiento e Institucional, de nexo y colaboración Institucional,

⁸⁴ Se menciona Competencias, aunque esto debería centrarse en Procesamiento de Información

que le permitan certificarse en cuanto a experticia y grupos de referencia, que Certifican sus competencias y le permiten desempeñar las metafunciones Académica y Orientadora en el proceso de los Estudiantes, y en últimas de la Sociedad. La conexión de estas metafunciones en la cotidianidad del estudiante, las propongo a través del siguiente esquema:

Gráfica No. 114: Relación de Funciones últimas del Docente-tutor



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

El trípode de función última conformado por Facilitador-Guía-Experto de Contenido, es cimentado en las otras funciones últimas, por un lado las que emergen al posicionar el conocimiento como factor fundamental y por tanto validan la condición de experto del Docente-tutor (Conocedor de la metodología, Gestor, Autogestor, Generador y Generador Crítico del conocimiento), por otro lado las que permiten la función de guía (Controlador de Procesos Académicos y Evaluador) que converge en el Experto de Contenido en la Función Soporte Afectivo puesto que el rol del Docente-tutor ya no se sustenta en conocimiento que posee sino en la relación que permite establecer con él. Y por último, la función de Facilitador (mediada por la de

Supervisor, Agente Institucional, Colega y Administrativo) que se articula con las otras en la función de Conocedor de la Metodología, lo que permite que se responda a las demandas de un contexto específico, con unas habilidades específicas.

Por lo anterior, encontramos que el rol general de transmisor del conocimiento es removido por el de Mediador del mismo, siendo no solamente consumidor de conocimiento (Autogestor) sino también referente de valoración (Generador Crítico), mediador de generación (Gestor del Conocimiento) y productor del mismo (Generador del Conocimiento). Por ende, es llamado a ser sujeto activo en la Sociedad del Conocimiento, Sujeto en la medida en que posee unos autorreferentes para sí mismo que le permiten Autogestionarse y en la Sociedad del Conocimiento, y a su vez no olvida que requiere referentes externos para permanecer en ella, y pasar de ser consumidor a productor de conocimiento.

Sin embargo esta metafunción como sujeto en la Sociedad del conocimiento, no está limitada al Docente-tutor, el estudiante también como parte de la sociedad, está llamado a desempeñarla.

7.3.2.1 Posibilidades del Rol docente

Establecer un ideal en el desempeño del rol docente en una sociedad de rápido cambio, de contextos y necesidades específicas no es la pretensión de este apartado, más bien como lo ha sido en páginas anteriores es generar un camino de puesta en común, de mirar desde adentro y fuera el rol docente y su importancia dentro del engranaje social y propio del proceso educativo.

Ello implica poner sobre la mesa las diferentes expectativas que existen dentro de un contexto específico, sus razones y encontrar consensuadamente una forma de sumar sinergias ante un objetivo común: “educar las generaciones presentes y futuras”, por eso esta propuesta más que una recomendación sobre el rol que debe ser asumido por el docente tutor o la forma de desarrollar puntualmente su liderazgo para transformar la universidad moderna casi medieval en una universidad contemporánea, es en sí misma una descripción de los caminos que podrían ser tomados para dirimir la incertidumbre y las paradojas presentes en el escenario educativo colombiano.

Si bien los datos obtenidos durante la investigación arrojan la necesidad de un docente que realice mayor atención a procesos educativos individuales con una mayor primacía del proceso relacional que el instrumental de la educación, los contextos reales tanto en condiciones tecnológicas, presupuestales e incluso de concepción del escenario educativo por parte de la institución y del propio docente van a potenciar o limitar la atención de esta demanda que tal vez sea invisible para la universidad, pues el aspecto de socialización y en últimas de creación de redes de apoyo ha sido considerado como un valor adicional de la universidad no una función en sí misma.

En este contexto, solicitar al docente que realice una atención individualizada cuando sus condiciones laborales y las exigencias contractuales son otras, sería ir en contra de aquello que le permite adaptarse a sus realidades, por ende el cambio del rol docente no requiere de una disposición o voluntad individual exclusivamente, requiere de un contexto que transforme la forma en cómo se concibe a sí mismo.

Un camino para hacerlo es generar mesas de trabajo que involucren los diferentes actores del escenario educativo y social, que generen políticas, programas, y finalmente proyectos educativos que respondan a contextos y

necesidades reales tanto en el nivel individual, como institucional y social, no sólo en cuanto al rol docente, sino también frente al rol de la universidad, la empresa y el Estado para con los estudiantes, quienes son precisamente el tema central de las siguientes líneas.

De otro lado, es importante que en esa puesta en común y definición de roles se tenga en cuenta el componente relacional del proceso educativo, si bien es claro que el centro es el proceso académico por la naturaleza institucional, es importante no perder de vista la posibilidad de crear redes sociales durante el proceso y desarrollar integralmente a los estudiantes, esto último requiere el desarrollo de unas características propias del Liderazgo Transformacional que son requeridas por los estudiantes y en la actualidad no están presentes en el rol percibido por el Docente-tutor como son: Tolerancia psicológica, Consideración individual, Estimulación Intelectual y Participación.

Si bien la pretensión de este estudio no es delimitar un rol del docente tutor que deba ser seguido por todos los docentes-tutores, si me permito presentar a partir de los resultados del estudio una propuesta de las metafunciones y funciones que se espera desempeñe un docente tutor en el contexto de la Educación a Distancia, así:

Metafunción Académica. Es la metafunción fundamental en la percepción tanto institucional como de los estudiantes que permite la relación con el conocimiento por tanto priman las funciones de Facilitador, Guía y Evaluador, sobre las de Experto de contenido y Controlador de procesos

Metafunción Orientadora. Es la metafunción que regula el proceso entre el estudiante y el conocimiento en un contexto específico concretándose en las funciones de Soporte afectivo, Supervisores académicos y

Generadores críticos del conocimiento. Si bien ni las IES ni los docentes las perciben como importante se debe tener en cuenta la función de Colaboradores de grupo que permite generar redes no sólo académicas sino también de soporte afectivo y nexo institucional.

Metafunción Función Institucional de nexo y colaboración institucional permite soportar el proceso académico, sin embargo exceptuando las Funciones de Conocedor de la metodología a distancia y Colega, las otras deberían encontrarse otros caminos para disminuir la carga administrativa y generar sentido de pertenencia a los estudiantes tales como la implementación de plataformas, la contratación de personal para transcribir notas, actividades de bienestar universitario propias para la metodología, los boletines virtuales y demás formas de comunicación podrán disminuir la carga laboral que posee el desempeño del rol Docente-tutor.

Metafunción Sujeto en la Sociedad del Conocimiento permite al Docente-tutor un espacio para su propia relación con el conocimiento bajo las funciones de Generador de conocimiento, Autogestor del conocimiento, Gestor del conocimiento, esto implica unas políticas institucionales de apoyo al que hacer docente tanto en su proceso de actualización como en generar espacios reales para llevar a cabo procesos de investigación.

Esto último implica que haya un marco conceptual y operativo delimitado claramente en cada IES en cuanto pertinencia, calidad y oportunidad de las investigaciones a realizar, acompañado de políticas sobre aspectos de derechos de autor, tiempo para realizar procesos investigativos, acompañamiento de pares, pertenencia a redes académicas, acceso a materiales, instrumentos y escenarios necesarios entre otros aspectos

necesarios para llevar a cabo el proceso de investigación y por ende el desempeño de esta metafunción.

Con relación a las características de Liderazgo transformacional se propone tener en cuenta el Carisma, la Actuación Docente, la Consideración Individual, la Estimulación Intelectual y la Participación dentro de los procesos de formación docente, dado que la relación docente - estudiante interfiere directamente sobre su proceso educativo, más aún cuando esta relación es la que media la relación del estudiante con el conocimiento y su permanencia o deserción del escenario educativo.

Por tanto se propone incorporar el Liderazgo Transformacional dentro de los procesos formativos docentes que les permitan el desarrollo de sus características como líderes que les permitan adaptarse al contexto de la Educación Superior a Distancia y con ello un mejor desempeño de su rol como docentes-tutores.

7.3.3. El Estudiante de la “a distancia” en la Sociedad del Conocimiento

Para este apartado, el Estudiante de la “a distancia” en la Sociedad del Conocimiento es:

Estudiante de la “a Distancia”: es el individuo que realiza el proceso permanente de autoformación, autoaprendizaje, autoevaluación, evaluación, acreditación y certificación de las competencias que son requisitos previos para el acceso a escenarios de interacción, de acuerdo a los consensos intersubjetivos de expertos legitimados socialmente y para lo cual desarrolla unas habilidades específicas de relación interpersonal mediatizada, en el contexto de la Educación a Distancia, que en el desarrollo máximo de la Sociedad del Conocimiento será la Educación Virtual.

De esta forma el estudiante también debe cumplir con la metafunción de Sujeto en la sociedad del Conocimiento, que le permitan no sólo ser un consumidor del conocimiento sino también un productor del mismo, ya por sí mismo o a través de otros. De esta forma, podrá a través de un proceso permanente de autoaprendizaje, autoevaluación, evaluación y acreditación y certificación de “competencias” (Creo que deberían ser procesamientos de información, como se expondrá más adelante), podrá acceder a escenarios de interacción social como grupos de expertos, escenarios laborales y otros, que le validaran su auto referente de identidad y le permitirán satisfacer sus necesidades de reconocimiento, aceptación y filiación, a través de los referentes generados a partir de ese acceso, entre ellos el más deseado: El escenario laboral.

7.3.4. Escenario Laboral: Propuesta Articulación Empresa y Educación

Este apartado pretende a partir de lo revisado durante el proceso de la investigación ofrecer una propuesta sobre la articulación Educación-Empresa dentro del escenario laboral, respondiendo a la necesidad de mostrar una alternativa que permita una articulación real entre la educación para el desarrollo humano y la educación para la vida laboral, siendo las dos parte esencial de la educación superior independiente de su metodología (presencial-distancia).

Para iniciar es necesario decir que el escenario laboral, desde esta perspectiva es netamente el campo de operacionalización de las actividades humanas bajo las leyes de oferta- demanda, en el se articulan relaciones de las diferentes estructuras sociales para poder satisfacer sus necesidades, reales o

creadas, y permite el acceso al flujo de capitales, y por ende al poder adquisitivo o en últimas a la anhelada propiedad privada. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el escenario laboral obedece a una sociedad y por tanto al realizarse la transición entre una y otra se evidencian unos rasgos característicos que desde nuestra perspectiva presentamos en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 115: Paralelo de comparación según las Sociedades Industrial y de Conocimiento



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

En esta línea la educación también se transforma, si bien hasta hace poco ha certificado a través de las titulaciones las cualificaciones necesarias para que el individuo pueda ejercer determinadas actividades en contextos determinados permitiendo la satisfacción de las diferentes necesidades, factores como: convertir el conocimiento en un objeto de uso, y en últimas en un bien de consumo, el rápido cambio y la masificación del acceso a la información, entre otros factores, ha obligado a buscar alternativas para que los individuos puedan integrarse a procesos de satisfacción de necesidades dinámicos y cambiantes integrando otros aspectos más allá de las ejecuciones inmediatas desde una perspectiva que va más allá del cargo específico integrando el concepto de competencia a su procesos.

De esta forma los sistemas educativos responden a las demandas de la empresa y en general a las presiones sociales del contexto que le permiten legitimar en el contexto su que hacer, así la educación certifica la competencia del individuo a través de una titulación que corresponda a las demandas de la

empresa. No obstante, en el proceso de articularse a los cambios sociales y las demandas inherentes olvida que:

1. Si la certificación es un condicionante para acceder a un escenario, y se constituye como un referente para que el individuo genere o construya su identidad dentro del escenario laboral (para el caso), este guiará no solamente, el proceso de selección de la empresa, también y más importante, guiará el desarrollo del individuo y por ende, de sus sociedades. ¿Dónde queda su papel transformador de sociedades?

2. Confinar la certificación de la competencia a un “saber hacer”⁸⁵ (por ejemplo), de acuerdo a lo anterior, negaría el desarrollo de individuos íntegros, puesto que desconoceríamos las otras áreas de desarrollo y por tanto, se restringirían las potencialidades humanas de desarrollo. ¿Dónde queda su papel en el desarrollo integral de los individuos?

3. Si bien la Sociedad del conocimiento, tiene como fundamento en sus relaciones el valor de uso del conocimiento, sigue siendo una sociedad, siguen siendo individuos con necesidades básicas de: aceptación, reconocimiento y filiación, por tanto, también se requiere un desarrollo armónico que permita una relación humana en el interior de la misma, una relación construida sobre unas bases fuertes de afectividad posibilitada por las otras dimensiones (no sólo cognición o lógica), y que en últimas, repercutirá

⁸⁵ El ICFES define competencia como: “un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular, y que cumplen con las exigencias del mismo” (Rocha, A., 2000: 17)

en como el individuo y las sociedades sortearán su incertidumbre en tiempos presentes y venideros.

4. Si en la Sociedad industrial era necesario medir lo que los sujetos hacían (Conducta) en función de su fuerza de trabajo, durante el tránsito hacia la sociedad del conocimiento se utiliza la competencia, en la Sociedad del conocimiento se requiere medir algo que trascienda el contexto y no límite las posibilidades del individuo, aceptar la adquisición de competencias como objetivo de la educación haría que tarde o temprano los individuos terminarían siendo esclavos de un proceso continuo de titulaciones que apenas se certifiquen requieran iniciar un nuevo proceso, consumiendo conocimiento sin llegar a ser conscientes de sus posibilidades de generar conocimiento.

7.3.4.1. De la competencia al nivel de procesamiento de información

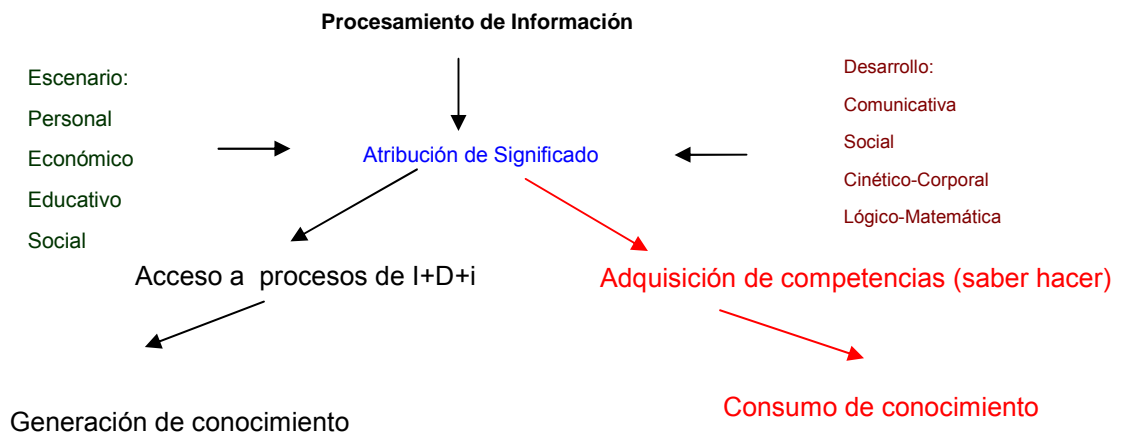
Por ende, se propone la necesidad de revalorar el papel de la educación en la sociedad del conocimiento y a su vez incluir una unidad de medición que integre tanto el desarrollo humano como la posibilidad de acceso al escenario laboral, por ejemplo el Nivel de procesamiento de información, que se tome como referencia de medida a partir del desarrollo⁸⁶ evolutivo del individuo, en cuatro dimensiones básicas:

⁸⁶ Desarrollo en términos de Heinz Werner, “se inicia en un estado de globalidad relativa y avanza hacia un estado de mayor diferenciación, articulación e integración jerárquica (por tanto)...el desarrollo es un proceso de transformación caracterizado por diferenciación regulada, articulación coherente, integración jerárquica y crecimiento ordenado (Montenegro, A., 2003: 21)

- Dimensión Comunicativa
- Dimensión Social
- Dimensión Cinético-Corporal
- Dimensión Cognitiva-Lógica

Ese desarrollo se evidenciará en su nivel de procesamiento de información, por ende en la incorporación a la sociedad y su contribución a la misma, el siguiente esquema permite explicar la propuesta de forma interrelacionada:

Gráfica No. 116: Paralelo entre competencias y nivel de procesamiento de Información



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Así la educación en su aporte a la atribución de significados que realiza el individuo puede centrarse en un proceso de consumo de conocimiento que permita la adquisición de competencias o en el acceso a procesos de investigación, desarrollo e innovación integrales que permitan al individuo generar conocimiento.

7.3.4.1.1. Descripción de niveles de procesamiento de información en el escenario laboral

Siguiendo con la propuesta de establecer el Nivel de procesamiento de información como unidad de medida se retoman los niveles de competencias del Reino Unido presentados a continuación:

Los cinco niveles de competencia definidos en el Reino Unido son:

Nivel 1: Competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.

Nivel 2: Competencia en una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo, puede requerirse la colaboración con otras personas, quizás formando parte de un grupo o equipo de trabajo.

Nivel 3: Competencia en una amplia gama de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la provisión de orientación a otras personas.

Nivel 4: Competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal. A menudo, requerirá responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos.

Nivel 5: Competencia que implica la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación. (UCh RR.HH., 2007: marzo)

Trasladando ésta propuesta al escenario laboral los niveles de procesamiento de información de acuerdo a lo expuesto equivaldría a:

Nivel 1: Procesamiento de información que permite la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.

Nivel 2: Procesamiento de información que permite una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo, puede requerirse la colaboración con otras personas, quizás formando parte de un grupo o equipo de trabajo.

Nivel 3: Procesamiento de información que permite una amplia gama de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la provisión de orientación a otras personas.

Nivel 4: Procesamiento de información que permite una amplia gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal. A menudo, requerirá responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos.

Nivel 5: Procesamiento de información que implica la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

En la práctica el incorporar los niveles de procesamiento de información a los procesos empresariales implicaría una transformación en la forma en cómo se realizan procesos de selección, inducción, capacitación y evaluación de personas, así como los resultados obtenidos al final de un proceso productivo. Tal como se prevé en el Anexo No.12: Procesos organizacionales de acuerdo a competencias y nivel de procesamiento de información.

7.3.4.1.2. Descripción de niveles de procesamiento de información en el escenario educativo

Con respecto al Escenario educativo, se ha tendido a equiparar el título ó certificación con el nivel de procesamiento de información alcanzado, esto ha sido poco efectivo puesto que la falta de estandarización de los procesos educativos ha llevado a una diversificación que finalmente ha prolongado las líneas de pobreza en las estratificaciones sociales, bajo la fórmula: “menor ingreso menor calidad de educación y por tanto menor posibilidad de mejora en la capacidad de ingreso futuro”.

Adicionalmente, el escenario educativo de la sociedad industrial basado en contenidos, ha dejado de lado la importancia de otros factores y dimensiones, que parece estar centrada en la dimensión lógica-cognitiva y si al caso, la dimensión comunicativa. La dimensión cinético-corporal es el resultado de una clase de educación física que poco se preocupa por motivar a la actividad física más allá de la hora asignada dejando de lado la importancia del juego coordinado de hemisferios ⁸⁷ entre otros aspectos relacionados con el movimiento y la postura. Por su parte, la dimensión social, es transversal a todo el contenido, y como mucho de lo transversal se hace invisible en el día a día dejando sin atender muchas veces el desarrollo de habilidades como: asertividad, negociación, tolerancia, manejo de la frustración, entre otras

Estas dimensiones se hacen evidentes a través de las diferentes expresiones de los individuos, en últimas a través de lenguajes que se desarrollan a partir de zonas funcionales claves del cerebro⁸⁸, siguiendo las

⁸⁷ hasta la década de los noventa se hablaba de la supremacía del hemisferio izquierdo y sus funciones, sobre las del hemisferio derecho. Con el libro de Daniel Goleman sobre Inteligencia Emocional en 1995, se abrió un proceso de investigación que permitió redescubrir la importancia de los otros tipos de procesamiento de información dentro de las actividades humanas.

⁸⁸ Tradicionalmente los científicos dividen el cerebro en cuatro áreas denominadas lóbulos, y se ha comprobado que de acuerdo a las tareas se estimulan diferentes zonas, lo cual ha llevado a asignarles las siguientes tareas:

- “Lóbulo occipital se halla situado en la parte media trasera del cerebro; primordialmente se encarga de la visión
- Lóbulo frontal es el área situada en la frente; esta implicada en actos llanos de sentido tales como juicio, creatividad, resolución de problemas y planificación.
- Lóbulo parietal está situado en la zona trasera superior; sus tareas incluyen el tratamiento de funciones sensoriales y lingüísticas superiores

funciones cerebrales generales como interconexión (solapamiento de funciones) y plasticidad neuronal, de esta forma los lóbulos cerebrales tanto del hemisferio derecho e izquierdo, permiten el procesamiento de información que es una integración y articulación de estímulos y respuestas a través de un proceso de articulación de lenguajes, restringidos por el desarrollo individual y las adaptaciones particulares del individuo a un contexto específico. (En el Anexo No. 13 se incluye un cuadro que describe neuropsicológicamente la generación y articulación de los lenguajes y dimensiones)

Por lo anterior, cada individuo desarrolla a través de sus procesos de aprendizaje (formal e informal) que le permitirán adquirir diferentes niveles de lenguaje en cada una de sus dimensiones, en el anexo No. 14 se recoge la propuesta acerca de cómo podría la educación potenciar el desarrollo de los lenguajes desplazando los contenidos y las competencias de su objetivos final para permitir de acuerdo a los niveles estudiados un escenario de aprendizaje homogéneo para los y las estudiantes.

En este sentido, cada individuo de acuerdo al metacontrol de en el desarrollo de cada una de sus dimensiones y por ende del nivel de procesamiento de información que realiza podrá transformar sus conocimientos en informaciones utilizables para sí mismo y para otros, ya sea como aporte en la generación de nuevos conocimientos o en el mejoramiento de procesos aplicativos en las diferentes actividades humanas; por ello este proceso se convierte en un elemento fundamental para integrar la sociedad del conocimiento, a mayor capacidad de metacontrol de su procesamiento de

• Los lóbulos temporales (lado derecho e izquierdo) están por encima y alrededor de los oídos; se encargan primordialmente de la audición, la memoria y el lenguaje.” (JENSEN, E., 2004: 23)

información mayor será su posibilidad de acceder a mejores niveles de vida, no sólo económicos sino en todas sus dimensiones.

Por lo tanto, cerramos esta propuesta con esta afirmación:

“el saber hacer en un contexto nos hace competentes dentro de la sociedad en transición, el tener la capacidad de realizar un metacontrol de nuestro nivel de procesamiento de información nos hace individuos plenos de la sociedad del conocimiento”

7.4. Derroteros específicos para la Educación superior a distancia

Bajo este nuevo esquema y objetivo de la educación se prevén los siguientes retos para la educación superior a distancia específicamente:

7.4.1. Las políticas estatales de apoyo a la masificación de la educación para “el saber hacer”

La política educativa de los últimos ocho años llevó a un amplio apoyo en los niveles técnicos y tecnológicos, niveles que no ofrecen desarrollo en habilidades de generación de conocimiento. Adicionalmente la preocupación por ampliar los porcentajes de cobertura en educación superior permitió la proliferación de programas que se crearon bajo el auspicio del estado utilizando sistemas de formación existentes como el del Sena (hasta hace poco específico al desarrollo de habilidades laborales) sin tener en cuenta elementos distintivos de la educación superior (pertinencia, calidad, etc) más aún muchos de ellos se realizaron a través de la metodología virtual, lo cual en el futuro próximo se reflejará en los desempeños académicos y laborales de los estudiantes de esta metodología en general.

A su vez el aumento de la cobertura en este nivel sin tener en cuenta las necesidades del contexto generará una oferta de cualificaciones que aumentará las inequidades y una posible desmotivación hacia el proceso educativo, el nivel y en últimas la institución educativa que repercutirá en la elección de estos programas.

7.4.2. La financiación de la adaptación a nuevos contextos

Tanto si se continúa la tendencia “competencias” o se opta por otra como “niveles de procesamiento de información”, toda la construcción realizada en las últimas tres décadas tendrá que ser transformada para adaptarse a los nuevos esquemas que se requieren, por tanto el desequilibrio entre los costos de materiales que se poseen en inventario, las mediaciones adquiridas, los flujos de proceso y demás deberán ser reemplazados con lo cual habrá un déficit financiero o por lo menos un costo que deberán asumir las IES actuales, costó que no tendrán aquellas que creen programas bajo los nuevos referentes y por ende tendrán una ventaja competitiva.

De igual forma la oferta que realizan las IES en forma de educación continuada para las empresas o el estado encontrarán una nueva competencia en oferta con los sistemas educativos que nacen al interior de las organizaciones sustentadas en plataformas educativas (ya sea integradas a su plataforma administrativa u ofertadas de forma gratuita en la red), disminuyendo las fuentes de financiación existentes.

Lo anterior sumado a los procesos de acreditación que obligan a invertir en la garantía de estándares mínimos (biblioteca, estatuto docente, bienestar universitario, etc.) implican un camino de difícil manejo específicamente en el nivel financiero.

7.4.3. Establecer e incorporar nuevas formas de mediación eficientes en procesos de Investigación con sus respectivos sistemas

A lo largo del estudio se encontró una baja incorporación de las tecnologías de comunicación a los procesos rutinarios entre estudiantes e IES a distancia, así como una ausencia de procesos investigativos gestados desde esta metodología. Por ello se hace necesario no sólo como parte del cumplimiento de estándares de calidad sino como competencia necesaria de adquirir por parte del estudiante de la metodología, constituyéndose en uno de los derroteros más necesarios.

De otra parte las mediaciones utilizadas en la comunicación estudiante-docente y los espacios de presencialidad, apuntan más a una metodología mixta (en el caso de los programas virtuales: b-learning) que en términos generales es percibida más como una disminución del tiempo de encuentro entre estudiante-docente que en una propuesta alternativa a la educación presencial en donde los roles de los diferentes actores entre ellos: estudiante y Docente-tutor, no son diferenciados institucionalmente de aquellos que se desarrollan en la metodología presencial.

Por tanto ambas situaciones contribuyen a percibir una menor calidad en la oferta de la educación superior a distancia frente a la realizada por la educación superior presencial, que finalmente repercutirán en las preferencias de matrícula, los indicadores de deserción y en últimas del imaginario social de la metodología.

7.4.4. Incorporar mediaciones que permitan el desarrollo de las dimensiones cinético-corporal y social

Si bien la mediación es una problemática generalizada de la metodología, en el contexto de la educación a distancia el desarrollo de las dimensiones cinético-corporal y social requieren especial atención dado que, el estudio evidencio bajas autopercepciones del estudiante como parte de un grupo de estudiantes. Por tanto podríamos inferir que gran parte de las habilidades sociales que dependen de la interacción entre pares quedan obstaculizadas por falta de procesos educativos que tengan en cuenta esta necesidad del estudiante y por tanto la fomenten específicamente para esta metodología.

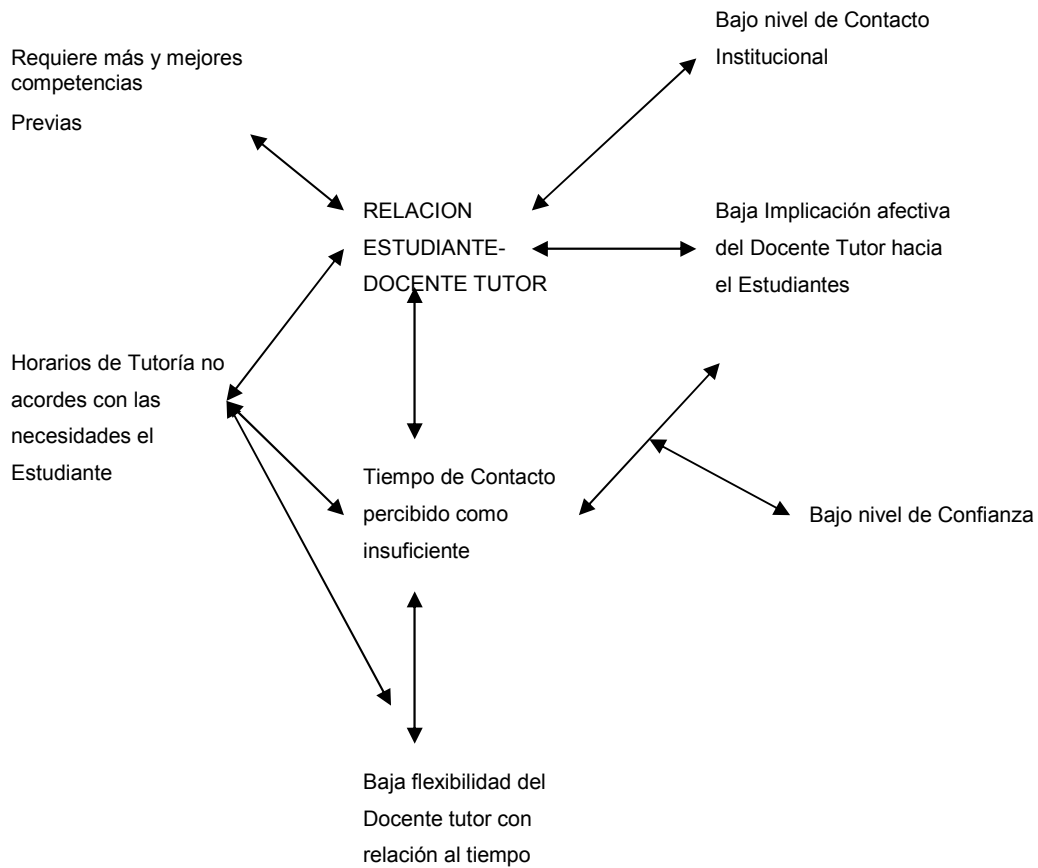
De igual forma en lo que respecta habilidades en torno a la dimensión cinético-corporal tampoco se encuentra alguna referencia hacia la necesidad de fomentarlas, la falta de tiempo de actores es un factor que aumenta en esta metodología sus dificultades de desarrollo, no sólo frente a desarrollos generales del individuo sino también aquellos que son específicos a su formación, por ejemplo: movimientos necesarios en procedimientos específicos, uso de máquinas o paquetes informáticos determinados, entre otros, se ven dificultados por la falta de incorporación de mediaciones idóneas. Lo cual resta credibilidad de la metodología en cuanto a los procesos educativos en áreas específicas limitando sus áreas de oferta.

7.4.5. Aspectos relativos a la relación estudiante-docente/tutor

Las limitaciones propias de la metodología a distancia y aquellas que subyacen al manejo institucional interfieren en la relación que establecen estudiantes y docentes/tutores, algunos de ellos se hicieron evidentes dentro del proceso de investigación y fueron recogidos en la siguiente gráfica:

Gráfica No. 117: Factores vinculados a la satisfacción del estudiante con la modalidad a

Distancia



Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Un punto en común de la insatisfacción está relacionado con la falta de contacto y el tiempo designado al mismo, esto puede implicar la falta de materiales que contribuyan a un desarrollo autónomo del programa académico así como a una planeación que no tiene en cuenta las características específicas de la población destinataria del programa, que si bien recaen en el docente en su mayoría, no dependen de él.

De otra parte, evidencian que la educación esperada dentro de la metodología a distancia por parte del estudiante demanda un escenario de interacción social no sólo con respecto a la relación Docente-tutor y estudiante, sino también con la institución que no es satisfecha e interfiere dentro del proceso de aprendizaje, a lo cual se suma una exigencia en el manejo de habilidades y conocimientos previos que median los desempeños propios del proceso enseñanza-aprendizaje evaluación.

Por tanto un reto importante de la metodología se halla en el reemplazo efectivo de la sincronía espacio-tiempo a través de los recursos propios de la metodología, que incluye una adaptación al contexto propio del estudiante en cuanto a horarios, mediaciones, materiales, escenarios de interacción e incluso estrategias de nivelación académica y/o desarrollo de habilidades requeridas dentro de la metodología más allá de la inducción inicial y tal vez a lo largo de todo el programa académico.

7.4.6. Aspectos específicos del rol y características del liderazgo del Docente-tutor

El contexto institucional promedio de las IES a distancia participantes es caracterizado entre otros factores por: escasa diferenciación entre el rol y las funciones asignados al docente en ambas metodologías, la incorporación reciente de estatuto docente, procesos de acreditación en curso, ausencia de líneas de investigación específicas para la metodología, asignación de funciones específicas a la metafunción académica, contratación por hora cátedra, asignación a ambas metodologías sin discriminación en funciones, entre otras.

Por lo anterior, aunque en la práctica el Docente-tutor realiza una adaptación metodológica y por tanto desempeña sus funciones de un modo diferente al esperado en el contexto presencial, el rol referenciado desde la perspectiva institucional no es discriminado con lo cual es posible que el apoyo institucional propio para el desempeño del rol no exista, siendo este un factor importante en las dificultades de la metodología puesto que no se crean canales para realimentación institucional y mejora continua.

Tampoco se desarrollan estrategias y métodos que permitan al Docente-tutor desempeñar eficientemente su rol, por el contrario la contratación tipo cátedra que primo en el estudio, lleva a dificultar el contacto y en general el desempeño de las funciones dentro del contexto de la “a distancia”. De igual forma este tipo de contratación limita las posibilidades del Docente-tutor como líder transformador, siendo obligado por el contexto contractual a limitar sus actuaciones y su involucramiento (compromiso) con los procesos asignados.

De esta forma, un reto importante para las instituciones de la metodología es generar condiciones que permitan al Docente-tutor el desempeño de su rol acorde a las expectativas del contexto, así como para el desarrollo de sus características como líder transformador a fin de permitir en sus procesos educativos una adaptación que le permita sobrevivir en la sociedad actual.

7.5. Reflexión final

Para el caso del contexto colombiano la educación al margen de lo que puede significar globalmente, también se constituye en un mecanismo de estratificación social y adquisición de poder, por ende su articulación con el contexto no sólo es una garantía de acceso al mundo laboral sino también una forma de obtener probabilidades de vida en condiciones dignas. Tal vez por ello

desde el comienzo la legislación restringió la oferta educativa a instituciones no lucrativas y se preocupó por extender la cobertura en todos los niveles.

No obstante, los cambios contextuales y las presiones económicas externas, especialmente las internacionales, han llevado a plantear una reforma educativa que ya no sólo libera la oferta institucional de programas, sino también abre la puerta a la generación de instituciones lucrativas que ofrezcan programas académicos, elimina la distinción entre educación para el trabajo y educación formal, así como la distinción entre las metodologías (presencial/a distancia), entre otros aspectos.

Si bien esta reforma aún no se ha dado, es claro que la educación deja de ser un derecho para convertirse en un bien de consumo, y la sobrevivencia de una metodología que no es diferenciada institucionalmente y no ha realizado la adaptación requerida a lo largo de la última década es prácticamente nula desde lo administrativo, desde lo metodológico es posible que se siga ofertando pero más como una alternativa que disminuye costo, de menor calidad que como una opción real.

De igual forma, esta reforma plantea un escenario de polarización de la población más fuerte entre aquellos que ingresan a una educación de calidad y aquellos que no pueden hacerlo, también para el docente implica la posibilidad de ser contratado en condiciones dignas o quedar infra contratado por varias IES en el mejor de los casos, dado que uno de los puntos de la reforma fue tener en cuenta el valor mínimo de hora cátedra, el docente desde el punto de vista de la reforma es igual a una cuenta de egreso.

En general la educación como bien de consumo y certificación de “apto laboral” desdibuja la división entre la empresa y la escuela, en este sentido las IES pasan a ser empresas, y la educación deja de ser un derecho para ser un objeto comercial que debe ser mediado por las leyes de oferta-demanda tanto nacionales como internacionales, en donde quien posee mayor capacidad de pago puede acceder a la mejor educación, y por ende a mejores escenarios laborales.

De esta forma preocupaciones como la estandarización de la oferta, la dignificación de la actividad docente, los procesos enseñanza-aprendizaje y evaluación, la regulación de las cualificaciones, la acreditación de programas, entre otras pasan a un segundo plano, convirtiendo a las IES y sus actores en objetos pasivos de las leyes de oferta-demanda, aún cuando son sus principales protagonistas. Al parecer las IES en su prisa por lograr implantar un sistema de competencias y créditos olvidaron un desarrollo integral que les permitiera hacer frente a una reforma tan agresiva e indignante, tal vez no sólo era necesario desarrollar individuos capaces de saber hacer en un contexto, sino también individuos capaces de transformar su contexto en espacios de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ACOSTA, F. (2004): *La política universitaria en el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Magisterio

ACUERDO 193/1986, de 30 de octubre, establece los criterios y procedimientos para la creación y funcionamiento de los centros regionales de ESAD, es decir, los CREAD. Diario Oficial No. 38.077 del 08 de noviembre de 1986

ALCOVER, C. (2004): *Introducción a la psicología del Trabajo*. Madrid: Mc Graw Hill.

ARNAL, J., DEL RINCON, D y LA TORRE, A. (1992): *Investigación educativa*. Editorial Labor: Barcelona

ARREDONDO, F. (2007): *Integridad del directivo de empresa y su relación con los estilos de liderazgo. Una aproximación al modelo del liderazgo transformacional de Bernard M. Bass*. Deusto: Bilbao

ASCUN (2007): *Políticas y estrategias para la Educación Superior en Colombia 2006-2010*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.

ASCUN (2008): *ASCUN 50 años: Construyendo Pensamiento Universitario. Documentos preparatorios ASCUN-CRES 2*. Bogotá: ASCUN, CRES

AVILA FRANCISCO (1997): *Historia de las Universidades*. www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708/universidad1.htm 1997 (Febrero 2008)

AVOLIO, B. y BASS, B. (1988): "Charisma and Beyond: Research finding on transformational and transactional Leadership". *Journal of Applied Psychology*, 68: 338-341.

AVOLIO, B. y BASS, B. (1994): *Improving organizational Effectiveness throng Transformational Leadership*. Sage: Thousand Casks.

AVOLIO, B., WALDMAN, D. y EINSTEIN, G (1988): *Transformational leadership*. En "A management simulation: Impacting the bottom line". *Group and Organization Studies*, 13: 59-88.

BANCO MUNDIAL (2003): *Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe. Cerrar la brecha en educación y tecnología*. Bogotá: Banco Mundial, Alfaomega

BAR, G. (1999): *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Ponencia presentada ante el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Realizado en Lima, Perú, durante septiembre de 1999. www.mineduc.cl/biblio/documento/Vaillant25.pdf (Febrero 2008)

BAROCIO, R. (2004): *La formación docente para la innovación educativa*. México: Trillas.

BASS, B. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. En Smit, P. y Peterson, M. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Madrid: Ediciones Pirámide.

BASS, B. (1988): *Handbook of Leadership*. En Álvarez, M. (2001): *El liderazgo en los procesos de mejor: La implantación de calidad en los centros educativos*. Ediciones CCS: Madrid.

BASS, B. (1997): "Does the transactional/transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?". *American Psychologist*, 52: 109-139.

BASTARRACHEA, W. (2006): *Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo*. Universidad Autónoma de Yucatán: México. .
<www.rieoei.org/investigacion/1323Bastarrachea.pdf. > (Marzo 2007).

BATES, T. (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Z. (2005): *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Arthropos.

BAYEN, M. (1978): *Historia de las universidades*. Barcelona: Oikos-tau

BENNETTS, M. (2006): *El liderazgo transformacional y la autoridad en la gestión de programas académicos universitarios en México: Un estudio diagnóstico para la mejora de su eficacia*. Ramón Llull: México

BERNAL, J. (1997): *Liderazgo Escolar: Eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. Investigación inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23-septiembre-1997 (BOE del 10-X-97)

BIRGIN, A. y DUSSEL, I. (2001): *Rol y trabajo docente*. Buenos Aires: Dirección de Educación Superior.

BONILLA, E. y RODRIGUEZ, P. (1995): *La investigación en Ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*. CEDE: Bogotá

BORREL, N. Y SEVERO, L. (2000): *“El Liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física de las universidades del estado de Paraná, Brasil”*. Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos Liderazgo y organizaciones que aprenden. ICE Deusto, 473-487.

BRASLAVSKY, C. (2002): Education for all for learning to live together: problems and solutions. *Education International*, 8 (1), pp. 22

BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata

BRUNING, G. y SCHRAW, G. (2002): *Psicología Cognitiva e Instrucción*. Madrid: Alianza Editorial

BURNS, J. (1978): *Leadership*. New York: Harper and Row.

CARRERAS, R., GUIL, R., MESTRE, J. (1999): *Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). <Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>>. (Marzo, 2008)

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: La sociedad red*. Madrid: Alianza

CASTELLS, M. (2001): *La era de la Información: Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno Editores

CASTELLS, M. (2002): *La era de la información (Vol. I)*. México: Siglo Veintiuno Editores.

CASTRO, J., y NOGUERA, C. (2002): *La Educación en la Santafé Colonial*. Bogotá: IDEP

CHAMORRO, D. (2004): *Factores Determinantes del Estilo de Liderazgo del director/a*. Colombia: Sin editar.

CINDA (2007): *Informe de Educación Superior en Iberoamérica*. Chile: RIL Editores

COLOM, A. y MÉLICH, J. (1994): *Después de la Modernidad, Nuevas filosofías de la Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1997): *Hacia una agenda de transformación de la Educación Superior: Planteamientos y recomendaciones*. Bogotá: ICFES.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR [CRES] (2008): *Sección Temática 2: La Educación Superior en la sociedad del conocimiento*, ponente: Hebe Vessuri (Venezuela). Cartagena, Colombia Junio 5 de 2008.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR [CRES] (2008): *Sección Temática 1: Tendencias de la Educación Superior en ALC y el Contexto Local y Global*, ponente: Axel Didriksson (México). Cartagena, Colombia Junio 4 de 2008.

CONSEJO NACIONAL DE POLITICA SOCIAL (2002): *CONPES 3203*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación, ICETEX, CONCIENCIAS.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (1991): *Constitución Nacional*. Gaceta Constitucional No. 127, 22 de julio de 1991

CORPOEDUCACION (2002): *Situación de la Educación Básica, Media y Superior en Colombia*. Bogotá: Casa Editorial el Tiempo, Fundación Corona

CREEMERS, B. (1997): *Las Metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela*. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij: *Escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana, 37-49.

CRESALC/UNESCO (1996): *Fundamentos estratégicos de la conferencia*. Colección Respuestas, No 4. Caracas: CRESALC/UNESCO

CROSBY, P. (1996): *Los Principios Absolutos del Liderazgo*. México: Editorial Prentice Hall.

DAVIS, R. (1984): *Human Relation at work: The Dynamics of organizational Behavior*. Nueva York: Mc Graw Hill

DECRETO 0193/1986, de 30 de octubre. *Criterios y procedimientos para la creación y funcionamiento de los centros regionales de Educación Superior abierta y a distancia CREAD*, Diario Oficial No. 38.077 del 08 de noviembre de 1986

DECRETO 0808/2002, de 25 abril, *Crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación institucional*. Diario Oficial, No. 44786 del 1 mayo de 2002.

DECRETO 1279/2002, de 19 de junio, *Régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales*, Diario Oficial, No. 44840 del 20 junio 20 de 2002

DECRETO 1295/2010, de 18 de abril, Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, Diario Oficial No. 47.687 de 21 de abril de 2010

DECRETO 1820/1983, de 28 junio, *Acceso y validez del título obtenido*, Diario Oficial No. 36298 del 21 de julio de 1983.

DECRETO 2412/1982, de 19 de agosto, *Reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia, y crea el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia*. Diario Oficial No. 36087 del 13 de septiembre de 1982

DECRETO 2566/2003, de 10 de septiembre, *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de Educación Superior y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 45.380 del 13 de diciembre de 2003

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO-Santillana

DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2006): *Cobertura en Educación Superior*. www.sigob.presidencia.gov.co/consejoscomunales/rep/reporteacta.asp?codigo=170 (Febrero 2008)

DEUTSCH, M. (2000): *The Handbook of Conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Josser Bass.

DIAZ, A. e INCLÁN, C. (2001): *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación No 25, Enero –abril 2001

DÍAZ, M. (2001): *Del discurso pedagógico: problemas críticos, poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio

DIESBACH, N. (2002): *Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio*. Vitoria-Gasteiz, España: La Llave.

DOCENTES UNIVERSIDAD NACIONAL (2007): *Efectos negativos del Decreto 1279 sobre la función docente en universidades públicas*. Universia. Net. 24 de octubre de 2007.

<http://www.universia.net.co/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=11122> (Febrero 2008)

DOS SANTOS, J. y ANCIZAR, S. (1998): Comentario acerca del libro Investigación educativa, cantidad y calidad. Un debate paradigmático. *Revista enfoques educacionales*. Vol. 1 No. 2

EDMONDS, R.R. (1979). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that is instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.

ELORZA, H. (2000): *Estadística para las Ciencias Sociales y del Comportamiento*. México: Oxford University Press

EPPER, R. Y BATES, T. (2004): *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología*. Barcelona: Univeristat Oberta de Catalunya.

FRESAN, M. y FRESAN, C. (1999): *Percepciones acerca de la vigencia y pertinencia de un modelo de educación alternativo (Sistema Modular). Estudio exploratorio. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimil. Revista de Educación Superior No. 111, ANUIES. Julio – septiembre 1999. <Disponible en http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res111/txt6_2.htm>* (marzo de 2008)

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro: Barcelona

GALLEGO, S. (2003): Funciones del tutor universitario como factor de inserción de los titulados, en *Revista Educación y Ciencia*. Vol. 7 No 14, 1-16 pp. <Disponible en <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0122-7238/1/18.pdf>> (marzo de 2007)

GARCÍA, C. (1998): *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. CRESALC/UNESCO: Caracas.

GARCIA, A. (2004): "Blended Learning, ¿Es tan innovador? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. <Disponible en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/p7-09-04.pdf>> (septiembre de 2006)

GARDNER, H. (1987): *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica: España.

GARDNER, W. y AVOLIO, B. (1998): "The charismatic relationship: A dramaturgical perspective". *Academy of Management Review*, 23: 32-58

GAVILAN, M. (1999): *La desvalorización del rol docente*. Revista Iberoamericana de Educación No 19, Enero-abril 1999

GHISELLI, A. (1963): "Management Talent". *American Psychologist*. 18: 631-641.

GONZÁLEZ DE CRUZ, C. (abril, 2008): *Calidad de la función docente en el sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la Universidad Católica de Salta (UCASAL)*. Revista Cognición N° 13 ISSN 1850-1974 Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTP Loja: Ecuador

GONZÁLEZ, A. (2005): *Palabra sobre palabra*. Madrid: Seix Barral

GONZÁLEZ, E. (2006): *Formación del Tutor: Para la Educación a Distancia y los Ambientes virtuales de Aprendizaje en la Universidad Colombiana 1974-2002*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

GONZALEZ, L., LARA, A. y MALAGON, L. (2001): *La Educación Superior a Distancia en Colombia: Visión histórica y lineamientos para su gestión*. Bogotá: ICFES.

GOTZENS, C., CASTELLÓ, A., GENOVAR, C. y BADÍA, M. (2003): *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. Revista Psicothema 2003. Vol. 15, nº 3, pp. 362-368.* <Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/1073.pdf>>. (Marzo, 2008)

HARGREAVES, D. (1986): *Las relaciones interpersonales en la educación.* Narcea: Madrid

HENAO, M. (2002): *Educación Superior: La Educación Superior como objeto de Reflexión e Investigación.* En HENAO, M. [Comp.] *Educación Superior.* COLCIENCIAS: Bogotá, 285-408.

HENAO, M. y OTROS (2004): *Educación Superior: Sociedad e Investigación.* Bogotá: Conciencias-Ascun

HERNANDEZ, C. (1999): *Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Docente. Universidad Nacional de Colombia. Ponencia presentada en el II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación.* San Salvador: El Salvador del 6 al 8 de Diciembre de 1999. www.oei.es/de/cah.htm (Febrero 2008)

HERNÁNDEZ, C. (2002): *Educación Superior: Universidad y Excelencia.* Bogotá: COLCIENCIAS

HERNANDEZ, R. (2003): *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Hill

HOGAN, R. RASKIN, R y FAZZINI, D. (1990): *The dark side of charisma.* En CLARK, K. y CLARK, M. [Eds]: *Measures of leadership* West Orange. New Jersey: Leadership Library of America.

HOPKINS, D. (1996): *Estrategias para el desarrollo de centros educativos: Dirección participativa y dirección de centros. II Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes.* Universidad de Deusto.

HOUSE, R. T, (1977): *A Theory of Charismatic Leadership*. En Smit, P y Peterson, M. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Ediciones Pirámide: Madrid.

HOUSE, R., JAVIDAN, J., HANGES, M. y DORFMAN, N. (2002): *“Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE”*. *Journal of World Business*, 37 (3): 10.

HOUSE, R., SPANGLER, W. y WOYCKE, J. (1991): *“Personality and charisma in the U.S. Presidency. Theory of Leader Effectiveness”*. *Administrative Science Quarterly*, 36: 364-367.

ICFES (2001): *Bases para una política de Estado en materia de Educación Superior*. ICFES: Bogotá

ICFES (2002): *Boletín estadístico*. ICFES: Bogotá

IÑIGUEZ, L. (2004): *Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos*. <[Http://antalya.uab.es/liniguez/aula/ic_metodologia_cualitativa.pdf](http://antalya.uab.es/liniguez/aula/ic_metodologia_cualitativa.pdf)> (Junio 2006)

JACKSON, P. (1998): *La vida en las aulas*. Morata: Madrid.

JENSEN, E. (2004): *Cerebro y aprendizaje*. Narcea: Madrid.

KOTTER, J. (2002): *Lo que de verdad hacen los líderes*. Mc Graw Hill: México.

KUNH, T. (2000): *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: Bogotá

KURZWEIL, R. (1999): *La era de las máquinas espirituales: Cuando los ordenadores superen a la mente humana*. Planeta: Barcelona.

LAMBERTI, A. (2006): *Redefinición del perfil del docente en la modalidad a distancia en educación.* <
<http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/3-once.pdf>> (Abril 2008)

LAZARO, A., ASENSI, J. (1989): *Manual de orientación escolar y tutoría.* Narcéa: Madrid

LEITHWOOD, K. (1993): *Contributions of transformational leadership to school restructuring.* Ponencia presentada en el encuentro anual de la University Council, sobre Administración Educativa. Houston, octubre 29-31, ED 367061

LEON, O. y MONTERO, I. (2001): *Métodos de investigación en Psicología y Educación.* Madrid: McGraw-Hill

LEWIN, K. (1948): *Resolving Social Conflicts.* Londres: Souvenir Press.

LEY 115/1994, de 8 febrero (1994): *Ley General de Educación.* Diario Oficial No. 41214 del 8 de Febrero de 1994.

LEY 118/2008, 20 de abril (2008): Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.971 de 25 de abril de 2008

LEY 30/1992, de 28 de diciembre (1992): *Educación Superior.* Diario Oficial No. 40490 del 30 de junio de 1992

LEY 749/2002, 16 de julio (2002): Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 44.872 del 19 de julio de 2002

LOMAS, C. (2002): *Memoria de la escuela en la literatura.* Barcelona: Paidós

LÓPEZ DE LA MADRID, M.C., ESPINOZA, A. Y FLORES, K. (2006). *Percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). <Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-espinoza.html>>, (abril 2008)

LORENZ, E. (2001): *“Models of cognition, the contextualization of knowledge and organizational theory”*. Journal of Management and Governance, 5, 307-330

LUTFI, T., GISBERT, M., Y FANDOS, M. (2002): *El Ciberprofesor Formador en la Aldea Global*. < <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/202.pdf>>. (Abril 2008)

LYNCH, G. (1993): *Liderazgo, perspectivas para una dirección eficaz*. Ediciones Aníbal Pinto: Chile.

LYOTARD, J. (2000): *La Condición Posmoderna*. Cátedra: Madrid

MALDONADO, C. (2004): *La política universitaria en la sociedad del conocimiento*. Magisterio: Bogotá.

MANZ, C. y SIMS, J. (1991): *Self-leadership: Toward and expanded theory of self-influence*. Academy of Management Review, 11: 585-600.

MARTINS, F., CAMMAROTO, A., NERIS, L. y CANELÓN, E. (2009): *Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados*. Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 9, Número 2, pp. 1-27

MAUREIRA, O. (2004): *Liderazgo: Un factor imprescindible en la eficacia escolar*. <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>> (Diciembre 2006)

MEDINA, A. (1997): *Liderazgo en educación*. UNED: Madrid

MEDLEY, D., y MITZEL, H. (1963): Measuring classroom behavior by systematic observation. *Handbook of research on teaching*. Volume 1, 247-328. Rand McNally: Nueva York

MEJIA, J. y SALCEDO, J. (2004): *La Política Universitaria en la Sociedad del Conocimiento: La coevolución de la educación*. Magisterio: Bogotá

MENDEZ, C. (2006): *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Limusa: México

MICHAVILA, F. Y CALVO, B. (1998): *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1981): *Informe Final del Tercer Seminario sobre teleducación en los países signatarios del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2002): *Boletín Estadístico de Educación Superior*. <
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85665_archivo_pdf1.pdf> (Julio 2006).

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2006): *América Latina piensa la Deserción*. Boletín Informativo No. 7: 14-15. Diciembre 2006

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [Colombia] (2006): *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2007): *Tendencias Educación Superior en el Contexto Internacional*. Boletín Informativo No. 9: 4-5. Agosto/Septiembre 2007

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2008): *Plan decenal de Educación 2006-2010: Pacto social por la educación, Edición especial para CRES 2008*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2008): *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones- PNTIC*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2008): *Revolución Educativa, Plan Sectorial 2006-2010; Documento No. 8*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [Colombia] (2008): *Sistema Nacional de Información de Educación Superior*. SNIES. <<http://www.mineduacion.gov.co/snies>>. (Febrero 2008)

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2008): *SNIES. Sistema Nacional de Información en Educación Superior*. <<http://200.41.9.227:7777/men/sniesBasico/informacionProgramasAcademicos.jsp?d=49786-2&nivel=&departamento=&orden=&Submit=Buscar+programa&programa=&municipio=&departamentoL=&metodologia=02-+distancia&area=&origen=&caracter=03-Instituci%F3n+Universitaria>> (Febrero 2008)

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [COLOMBIA] (2012): *SNIES. Sistema Nacional de Información en Educación Superior*. <http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=13&id_categoria=1&consulta=ies_sector&nivel=13&dpto=&mun=&ins=&sede=>> (Mayo 2012)

MONREAL, C. (1995): *La Educación Superior de adultos a distancia en Andalucía. La función tutorial*. Sin editar: Andalucía

MONTENEGRO, A. (2003): *Aprendizaje y desarrollo de competencias*. Bogotá: Magisterio

MONTERO, P. (1999): Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo. *Reencuentro*, agosto, número 040, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco. Distrito Federal: México. Pp. 1-19. <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004006.pdf>> (Diciembre, 2007)

MORIN, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco-MEN: Bogotá

MUCHINSKY, P. (2001): *Psicología Aplicada al trabajo: Una introducción a la Psicología Industrial y organizacional*. Madrid: Paraninfo.

MUSGRAVE, P. (1972): *Sociología de la educación*. Herder: Barcelona

MUSSER, S. (1987): *The determination of positive and negative charismatic leadership*. En MUCHINSKY, P. (2001): *Psicología Aplicada al trabajo: Una introducción a la Psicología Industrial y organizacional*. Madrid: Paraninfo.

NANUS, B. (1994): *Liderazgo visionario*. Granica: Buenos Aires

NICKEL, H. (1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder: Barcelona

NORTHOUSE, PG. (2000): *Leadership: Theory and practice*. Segal: Londres

OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA (2007): *Universidad Virtual E-learning en la Educación Superior colombiana*. < <http://www.EIObservatoriodelaUniversidadColombiana> - ¿Ha servido el registro calificado Marzo 2007.mht > (Agosto 2008)

OBSERVATORIO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA (2008): *Universidad Virtual E-learning en la Educación Superior colombiana*. < http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=7> (Julio 2008)

OEI [Organización de Estados Iberoamericanos] (2000): *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ciudad de México: México. Mayo de 2000. <www.oei.es/de/rifad01.htm>. (Febrero 2008)

OEI [Organización de Estados Iberoamericanos] (2000): *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. México: Ciudad de México. Mayo de 2000 www.oei.es/de/rifad01.htm (Febrero 2008)

ORTIZ, F. (1996): *El Teletrabajo. Una Nueva Sociedad Laboral En La Era De La Tecnología*. Madrid: Mc Graw-Hill.

OTSOA, N., CELA, J., FEBER, M., GARCIA, M. ARANA, A. y otros (2005): *Vivencias de maestros y maestras*. Editorial Graó: Barcelona

PAGANO, C. (2007): *Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, No. 2. UOC <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>> (Febrero 2008)

PARRA, R. (1988) : *Elementos para un diagnóstico de la Educación Superior : La Universidad a la deriva*. Bogotá : Ediciones Uniandes

PARRA, R. (1996) : *La Universidad - Escuela y modernidad en Colombia. Tomo IV*. Bogotá: Tercer Mundo Editores

PASCUAL, R., VILLA, A. Y AUZMENDI, E. (1993): *El Liderazgo transformacional en los centros docentes*. Ediciones Mensajero: Bilbao

PASCUAL, R., VILLA, A., y AUZMENDI, E. (1990): *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas de Castilla-León y País Vasco*. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.

PEDRÓ, F. (2004): *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.

PEREIRA, D. (1986): *Factors Associated with transformational leadership in an Indian Engineering Firm*. Ponencia presentada al XXI Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Jerusalén.

PEREZ, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla: Madrid

PLAZA, J. y ZULETA, M. (1986): *Evaluación Diagnóstica de la Autoevaluación en el Sistema de Educación a Distancia*. Proyecto PNUD-UNESCO-ICFES: Bogotá.

PNUD (1997): *Informe sobre desarrollo humano*. Ediciones Mundi-prensa: Madrid

PNUD. (1998): *Educación. La agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. PNUD y Tercer Mundo: Bogotá

POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori: España

POSTIC, M. (2000): *La relación educativa*. Narcea: Madrid

RAMOS, L. (2003): *Liderazgo transformacional*. Universidad de Valencia: Valencia

REED H., y ELLIS, H. (2007): *Fundamentos de Psicología Cognitiva*. Manual Moderno: Bogotá

RESOLUCION 2755/2006, de junio 5 (2006): *Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia*. Diario Oficial No. 46.481 del 13 de diciembre de 2006

ROCHA, A. (2000): *Nuevo examen de Estado. Cambios para el siglo XXI. Propuesta general*. ICFES: Bogotá

RODRIGUEZ, E. (1999): *La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 9. Enero-abril de 1999. www.oei.es/administracion/documentos.htm (Febrero 2008)

ROGER, H., BRUNING, G., Y SCHRAW, R. (2002): *Psicología cognitiva e instruccional*. Alianza editorial: Madrid

ROWNTREE, D. (1999): *Conociendo la Educación Abierta y a Distancia*. CEJA: Bogotá

SABINO, A. (1996): *Los caminos de la Ciencia*. Panamericana: Bogotá

SÁENZ, J. Y VILLA, L. (1998): *Democracia y Economía: Las transformaciones en la Educación Superior en Colombia*. En Informe conjunto Colombia al filo de la Oportunidad. Magisterio: Bogotá

SAÉZ, J. (1998): *El debate teoría-praxis en Ciencias de la educación y su repercusión en Pedagogía social*. Revista pedagógica social No. 3

SAKAIYA, T (1995): *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile

SALAZAR, R. (2004): *Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Ponencia presentada en el Primer Encuentro de los Miembros de Conaces*. (8 de octubre): Bogotá

SALAZAR, R. [Dir] (1998): *Aproximaciones a las estadísticas de La Educación Superior Abierta y a Distancia en Colombia 1984-1996*. ICFES, UNAD y ACESAD: Bogotá

SALGADO, J. (2003): *Humanizar la Educación Superior: Clave del éxito docente*<http://72.14.205.104/search?q=cache:donkA8cZEvwJ:www.universia.net.co/index2.php%3Foption%3Dcom_content%26do_pdf%3D1%26id%3D11122+funciones+docente+colombia+universidad&hl=es&ct=clnk&cd=2&gl=co>

(Febrero 2008)

SALGUERO, A. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana*. Octaedro: Barcelona

SANCHEZ, J. (2008): *La sonrisa de Platón*. Graö: Barcelona

SANCHEZ, M. (2001): *Módulo de fundamentos de investigación*. CUMD: Bogotá

SANGRÀ, A. Y GONZÁLEZ, M. (2004): *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Univeristat Oberta de Catalunya: Barcelona

SCHEERENS, J. (1990): "School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning". *School Effectiveness and School Improvement*, 1: 61-80.

SECAB [Secretaría Ejecutiva Permanente del Convenio Andrés Bello] (1974): *V Reunión de Ministros de Educación*. La Paz, Bolivia. En MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL [Colombia] (1981): *Informe Final del Tercer Seminario sobre teleducación en los países signatarios del Convenio Andrés Bello*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia

SEGURA, M. (2004): *Hacia un perfil del Docente Universitario*. Revista Ciencias de la Educación Valencia, Año 4 vol 1 No 23: 9-28. Enero-junio 2004

SENA [SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE] (2006): *Curso virtual Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Relaciones Norte-Sur y Comunicación*. Sena: Bogotá

SERRAT, A. (2008): *Resolución de conflictos una perspectiva globalizadora*. Praxis: Barcelona

SEVERO, L. (1999): *El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física en las universidades del estado de Paraná-Brasil; punto de vista del profesorado*. Universidad de Deusto: Bilbao

SIDORKIN, A. (2007): *Las relaciones educativas*. Octaedro: Barcelona

SINGER, M. (1985): *Transformational vs. Transactional Leadership: A study of New Zealand Company Managers*. Psychological Reports, 57: 143-146.

SINGER, M. y SINGER, A. (1986): "Relation between Transformational vs. transactional Leadership Performance and Subordinates Personality: An Exploratory Study". Perceptual and Motors Skills, 62: 775-780

STODGILL, R. (1974): *Handbook of leadership; a survey of theory and research*. New York: The Free Press

STOJANOVIC DE CASAS, L. (1994): *Bases teóricas de la educación a distancia*. Informe de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional Abierta. III. (1 y 2), 11 a 45

SUÁREZ-ZULOAGA Y GÁLDIZ (2000): "Liderazgo sin mitos". Business Review, 98: 30-37.

THIEME, C. (2006): *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile*. Sin editar: Chile

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997): *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*. Paidós: Barcelona.

TORRES, A. (1986): *Manual de metodología de la Investigación*. Editores Colombia: Bogotá

TORRES, M. (2001): *El directivo, la escuela y las personas*. Paidós: Barcelona.

UCH RR.HH, Portal de estudiantes de RR.HH (2006): *Conceptos básicos de Competencias Laborales* < www.uch.edu.ar/rrhh> (Marzo 2007)

UNED (2009): *Portal principal*. UNED: Madrid < http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,510355,93_20540449&_dad=portal&_schema=PORTAL> (Enero 2009)

UNESCO (1996): *Encuesta de preparación de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación sobre el tema: "Fortalecimiento del personal docente en un mundo cambiante"*. UNESCO: Ginebra

UNESCO (1998): *Informe Mundial sobre la Educación: Los Docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. UNESCO/ Santillana: Madrid.

UNESCO (2004): *La calidad educativa en América Latina. Discurso presentado por Francisco Piñón (Secretario General OEI) en el III Encuentro Federal de Escuelas de Enseñanza Pública de Gestión Privada: "La calidad educativa. Desafíos y aportes. Experiencias Destacables"*. Celebrado en Tanti (Córdoba): Argentina, 24 de agosto de 2005. En < www.oei.org/Articulos_y_Discursos/OEI.htm> (Marzo 2007)

UNIÓN EUROPEA (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* <<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm>> (septiembre 2007)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (1974): *La Universidad Desescolarizada. Proyecto presentado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el VII seminario Latinoamericano para directivos de Teleducación*. Centro de Investigaciones Educativas CEDED. No. 2

URIBE, M (2006): *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior*. En *Educación para todos: el*

liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Fundación Chile: Santiago de Chile, 107-115.

URREGO, L. (1981): *Criterios para la evaluación de programas de Educación Superior a distancia.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 121-164.

VAILLANT, D. (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* PREAL, Documentos N° 31. Santiago de Chile, PREAL. <<http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>> (Diciembre, 2007)

VESSURI, H. (2008) : *La Educación Superior en la sociedad del conocimiento.* CRES. Sesión Temática 2: Cartagena

VILLA, A. (2008) : *La resolución de conflictos a través de los cuentos.* ICE : Madrid

VILLEGAS, M. (2007) : *Liderazgo transformacional y sus efectos en las actitudes y desempeño de los seguidores.* Universidad de Sevilla : Sevilla

WAGNER, A. (2002) : *“Le financement del’enseignement supérieur: nouvelles méthodes, nouveaux problèmes“* Gestion de l’enseignement supérieur, OCDE, 8 (1) : 7-20.

WALKER, A., y DIMMOCK, C. (2002): *Moving School Leadership Beyond its Narrow Boundaries: Developing a Cross-Cultural Approach.* Nueva York: Free Press.

WATERS, T. MARZANO, K. y MCNULTY, C. (2003): *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement.* Documento de trabajo, de Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty.<http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadershp.pdf>. (Marzo 2007).

WATZLAWICK, P., BEAVIN J., y JACKSON, D. (1993): *Teoría de la comunicación humana*. Editorial Herder: Barcelona.

WOLFF, L. (2004): *La Política neoliberal para la Educación Superior y los intentos de reformas antidemocráticas en la Universidad Nacional de Colombia*. Ponencia presentada el 8 de octubre de 2004 para el 7 congreso Nacional de Profesores < <http://www.aspucol.org/15-viicongreso/15-eje2/15-lapoliticaneoliberalenlaun.doc>> (Febrero 2008)

YARCE, J. Y LOPERA (2002): *Programa de Estudios Nacionales –Programa Observatorio de la Educación Superior. La Educación Superior en Colombia: Para soñar el Futuro*. Colombia: CIESALC- UNESCO

YARZABAL, L. [CRESALC, UNESCO] (1998): *Hacia una agenda de la Educación Superior para América y el Caribe. En Informe conjunto Colombia al filo de la Oportunidad. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*. Bogotá: Magisterio

YUKL, G. y VAN FLEET, D. (1991): *Theory and research on leadership in organizations*. En DUNNETTE, M. y HOUGH, L. [Ed]: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Consulting Psychologist Press: Palo Alto, CA. : 147-197

ZAMBRANO, F. Y OTROS (2000): *Experiencias pedagógicas en comunicación, medios y nuevas tecnologías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

ZEPEDA, S (2007): *Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana*. Revista Iberoamericana de Educación No. 43/5 – 25 de julio de 2007

ZULUAGA, O. Y OTROS (2002): *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP

INDICE DE GRAFICAS

GRÁFICA No. 1: DISTRIBUCIÓN IES DE ACUERDO A ORIGEN EN AMÉRICA LATINA.....	30
GRÁFICA No. 2: INDICADORES DE COBERTURA Y DESERCIÓN EN AMÉRICA LATINA.....	31
GRÁFICA No. 3: ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN COLOMBIA.....	37
GRÁFICA No. 4: ESQUEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	38
GRÁFICA No. 5: ESQUEMA DE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO.....	61
GRÁFICA No. 6: DISTRIBUCIÓN PRESUPUESTAL PROGRAMA COMPARTEL	67
GRÁFICA No. 7 PREPARACIÓN PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y PIB PER CÁPITA REGIONAL	69
GRÁFICA No. 8: NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA	141
GRÁFICA No. 9: NÚMERO DE PROGRAMAS A DISTANCIA SEGÚN EL TIPO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES).....	142
GRÁFICA No. 10: NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) SEGÚN JORNADA	143
GRÁFICA No. 11: NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) SEGÚN DURACIÓN DE LOS PROGRAMAS.....	143
GRÁFICA No. 12: DISTRIBUCIÓN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) SEGÚN TIPO DE PROGRAMA A DISTANCIA	144
GRÁFICA No. 13: TENDENCIAS SEGÚN EL TIPO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA EN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN	145
GRÁFICA No. 14: TENDENCIA DEL ESTADO DEL PROGRAMA SEGÚN EL TIPO DE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA	146

GRÁFICA No. 15: DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA SEGÚN EL CARÁCTER Y LA MODALIDAD.....	147
GRÁFICA No. 16: DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LA OFERTA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA	148
GRÁFICA No. 17: DISTRIBUCIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO OFERTADAS.....	149
GRÁFICA No. 18: DISPERSIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA SEGÚN LA MODALIDAD.....	150
GRÁFICA No. 19: DISPERSIÓN DE LA MODALIDAD SEGÚN EL CARÁCTER DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA	151
GRÁFICA No. 20: DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA EN POSTGRADO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA.....	152
GRÁFICA No. 21: DISPERSIÓN DE PROGRAMAS OFERTADOS A DISTANCIA SEGÚN EL ESTADO ACTUAL.....	153
GRÁFICA No. 22: DISTRIBUCIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA EN POSTGRADO SEGÚN MODALIDAD Y CARÁCTER	154
GRÁFICA No. 23: RELACIÓN DE PROGRAMAS OFERTADOS A DISTANCIA EN PREGRADO Y POSTGRADO SEGÚN LA MODALIDAD Y EL CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES).....	155
GRÁFICA No. 24: DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) CON PROGRAMAS A DISTANCIA SEGÚN EL PROCESO DE ACREDITACIÓN.....	155
GRÁFICA No. 25: DISTRIBUCIÓN DE PROGRAMAS EN POSTGRADO OFERTADOS A DISTANCIA SEGÚN EL CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	156
GRÁFICA No. 26: DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE PROGRAMAS A DISTANCIA EN PREGRADO Y POSTGRADO SEGÚN EL CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	157
GRÁFICA No. 27: DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE PROGRAMAS A DISTANCIA EN PREGRADO Y POSTGRADO SEGÚN LA JORNADA	158
GRÁFICA No. 28: DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE PROGRAMAS A DISTANCIA EN PREGRADO Y POSTGRADO SEGÚN EL TIPO DE PROGRAMA	159

GRÁFICA No. 29: DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA DE PROGRAMAS A DISTANCIA EN PREGRADO Y POSTGRADO SEGÚN LA DURACIÓN DEL MISMO.....	160
GRÁFICA No. 30: PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN METODOLOGÍA A DISTANCIA 2000-2006.....	163
GRÁFICA No. 31 GRÁFICA No. 27: NÚMERO DE PROGRAMAS ACADÉMICOS SEGÚN METODOLOGÍA.....	164
GRÁFICA No. 32: NÚMERO DE PROGRAMAS INSCRITOS EN SNIES PARA EL 2008 1S A DISTANCIA	164
GRÁFICA No. 33: PORCENTAJE DE PROGRAMAS ACTIVOS DE ACUERDO A CARÁCTER Y NIVEL DE FORMACIÓN	166
GRÁFICA No. 34: NÚMERO DE PROGRAMAS ACTIVOS EN SNIES PARA EL 2008 1S A DISTANCIA.....	166
GRÁFICA No. 35: MUESTRA INSTITUCIONAL SEGÚN ORIGEN.....	197
GRÁFICA No. 36 MUESTRA INSTITUCIONAL SEGÚN EL CARÁCTER.....	198
GRÁFICA No. 37 MUESTRA PERCEPCIÓN INSTITUCIONAL MODALIDAD VS. METODOLOGÍA.....	199
GRÁFICA No. 38 MARCO REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	200
GRÁFICA No. 39 REFORMAS UNIVERSITARIAS EN LA MUESTRA INSTITUCIONAL	200
GRÁFICA No. 40 TEORÍAS PRESENTES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA UNA MUESTRA	201
GRÁFICA No. 41 HOMOGENEIDAD EN LA UNIDAD DE MEDIDA DEL PERIODO	202
GRÁFICA No. 42 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS REPORTADAS POR LAS IES	203
GRÁFICA No. 43 TIPO DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR LAS IES DE LA MUESTRA.....	204
GRÁFICA No. 44 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN AL INTERIOR DE LA MUESTRA IES	205
GRÁFICA No. 45 PARA QUE SE CONTRATA EL DOCENTE-TUTOR EN LAS IES DE LA MUESTRA	206
GRÁFICA No. 46 PRODUCTOS TANGIBLES DE INVESTIGACIÓN DENTRO DE LA METODOLOGÍA A DISTANCIA	208
GRÁFICA No. 47 ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO DOCENTE EN LAS IES PARTICIPANTES	209
GRÁFICA No. 48: ¿EXISTEN LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PROPIAS PARA LA METODOLOGÍA A DISTANCIA?.....	210
GRÁFICA No. 49 TIPO DE VINCULACIÓN DE LOS DOCENTES-TUTORES EN LAS IES DE LA MUESTRA	211

GRÁFICA No. 50 DEDICACIÓN EXCLUSIVA A LA METODOLOGÍA A DISTANCIA	212
GRÁFICA No. 51 CONCEPTO INSTITUCIONAL DE LIDERAZGO.....	212
GRÁFICA No. 52 PROGRAMAS ACTIVOS (SNIES-IES) VS TIPO DE ACREDITACIÓN	214
GRÁFICA No. 53: CONCENTRACIÓN DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS SEGÚN ÁREA DEL CONOCIMIENTO.....	215
GRÁFICA No. 54 ESTUDIANTES MATRICULADOS DE ACUERDO AL CARÁCTER INSTITUCIONAL	216
GRÁFICA No. 55: EDAD DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES.....	219
GRÁFICA No. 56 DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES SEGÚN EL SEXO	220
GRÁFICA No. 57 PERCEPCIÓN DE NIVEL ACADÉMICO CURSADO.....	222
GRÁFICA No. 58 AÑOS CURSADOS BAJO METODOLOGÍA A DISTANCIA.....	223
GRÁFICA No. 59 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON ESTUDIOS PREVIOS ACORDE AL NIVEL	224
GRÁFICA No. 60 EL ESTUDIANTE A DISTANCIA Y SU VINCULACIÓN AL MERCADO LABORAL.....	225
GRÁFICA No. 61: OPERACIONALIZACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR, CARÁCTER TÉCNICO	228
GRÁFICA No. 62 PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES ASUMIDAS POR EL DOCENTE-TUTOR ESPECÍFICAS EN LA METODOLOGÍA A DISTANCIA, CARÁCTER TÉCNICO	229
GRÁFICA No. 63 CARACTERÍSTICAS ADICIONALES DEL DOCENTE-TUTOR, CARÁCTER TÉCNICO	230
GRÁFICA No. 64 DIFERENCIAS PERCIBIDAS DE ACUERDO A METODOLOGÍA, CARÁCTER TÉCNICO	231
GRÁFICA No. 65 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS A LA METODOLOGÍA SEGÚN FUNCIÓN, CARÁCTER TÉCNICO.....	232
GRÁFICA No. 66 OPERACIONALIZACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR, NIVEL TECNOLÓGICO	234
GRÁFICA No. 67 PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES ASUMIDAS POR EL DOCENTE-TUTOR, ESPECÍFICAS DE LA METODOLOGÍA A DISTANCIA, NIVEL TECNOLÓGICO.....	235
GRÁFICA No. 68 CARACTERÍSTICAS ADICIONALES DEL DOCENTE-TUTOR, NIVEL TECNOLÓGICO.....	236
GRÁFICA No. 69 DIFERENCIAS PERCIBIDAS DE ACUERDO A METODOLOGÍA, NIVEL TECNOLÓGICO.....	238

GRÁFICA No. 70 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS A LA METODOLOGÍA SEGÚN LA FUNCIÓN, NIVEL TECNOLÓGICO.....	239
GRÁFICA No. 71 OPERACIONALIZACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR, CARÁCTER INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.....	241
GRÁFICA No. 72 RELACIÓN DE RESPUESTAS A NECESIDAD Y FUNCIÓN QUE ASUME EL DOCENTE TUTOR.....	242
GRÁFICA No. 73 PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES ASUMIDAS POR EL DOCENTE-TUTOR ESPECÍFICAS DE LA METODOLOGÍA A DISTANCIA, CARÁCTER INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.....	243
GRÁFICA No. 74 CARACTERÍSTICAS ADICIONALES DEL DOCENTE-TUTOR, CARÁCTER INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.....	244
GRÁFICA No. 75 DIFERENCIAS PERCIBIDAS DE ACUERDO A METODOLOGÍA, CARÁCTER INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.....	244
GRÁFICA No. 76 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS A LA METODOLOGÍA SEGÚN LA FUNCIÓN, CARÁCTER INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.....	246
GRÁFICA No. 77: OPERACIONALIZACIÓN DE LA NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR, CARÁCTER UNIVERSIDAD.....	247
GRÁFICA No. 78: ASOCIACIÓN DEL CONTENIDO EN TORNO A NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR Y SU FUNCIÓN DENTRO DE LA METODOLOGÍA A DISTANCIA, CARÁCTER UNIVERSIDAD.....	247
GRÁFICA No. 79 PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES ASUMIDAS POR EL DOCENTE-TUTOR ESPECÍFICAS DE LA METODOLOGÍA A DISTANCIA, CARÁCTER UNIVERSIDAD.....	248
GRÁFICA No. 80 CARACTERÍSTICAS ADICIONALES DEL DOCENTE-TUTOR, CARÁCTER UNIVERSIDAD.....	249
GRÁFICA No. 81 DIFERENCIAS PERCIBIDAS DE ACUERDO A METODOLOGÍA, CARÁCTER UNIVERSIDAD.....	250
GRÁFICA No. 82: ESQUEMA DE INSATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA METODOLOGÍA.....	250
GRÁFICA No. 83 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS A LA METODOLOGÍA SEGÚN SU FUNCIÓN, CARÁCTER UNIVERSIDAD.....	252
GRÁFICA No. 84 NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR (SI-NO).....	253
GRÁFICA No. 85 NECESIDAD DEL DOCENTE-TUTOR DE ACUERDO A METAFUNCIÓN, FUNCIÓN ÚLTIMA.....	254
GRÁFICA No. 86 POSEE EL DOCENTE-TUTOR EN LA DISTANCIA CARACTERÍSTICAS ADICIONALES.....	255

GRÁFICA No. 87 CARACTERÍSTICAS ADICIONALES SEGÚN TEORÍA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.....	256
GRÁFICA No. 88 LA RELACIÓN DOCENTE-TUTOR/ ESTUDIANTE ES DIFERENTE	257
GRÁFICA No. 89 DIFERENCIAS EN LA RELACIÓN DOCENTE-TUTOR/ESTUDIANTE EN LA DISTANCIA.....	258
GRÁFICA No. 90 FUNCIONES DEL DOCENTE-TUTOR EN LA DISTANCIA	259
GRÁFICA No. 91 EXISTEN DIFERENCIAS EN LA FUNCIÓN DE ACUERDO A LA METODOLOGÍA.....	260
GRÁFICA No. 92 DIFERENCIAS EN LA FUNCIÓN DOCENTE SEGÚN METODOLOGÍA	261
GRÁFICA No. 93 CONTRASTE DE MIRADAS: INSTITUCIONES VS. ESTUDIANTES.....	263
GRÁFICA No. 94 CONTRASTE DE MIRADAS: DESDE LAS FUNCIONES ÚLTIMAS DEL DOCENTE-TUTOR	264
GRÁFICA No. 95: PROCESO DE PERCEPCIÓN.....	267
GRÁFICA No. 96 FACTOR DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CARÁCTER: TÉCNICO.....	270
GRÁFICA No. 97 FACTOR DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CARÁCTER: TECNOLÓGICO	271
GRÁFICA No. 98 FACTOR DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CARÁCTER: INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS....	272
GRÁFICA No. 99 FACTOR DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CARÁCTER: UNIVERSIDAD.....	273
GRÁFICA No. 100 FACTOR DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN GENERAL	275
GRÁFICA No. 101 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN PUNTUACIÓN Y CARÁCTER INSTITUCIONAL.....	276
GRÁFICA No. 102 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL SEGÚN PUNTUACIÓN Y CARÁCTER, GENERAL.....	276
GRÁFICA No. 103 DISPERSIÓN GENERAL DE LA PUNTUACIÓN SEGÚN EL CARÁCTER INSTITUCIONAL	277
GRÁFICA No. 104 DISPERSIÓN GENERAL DE LA PUNTUACIÓN SEGÚN EL FACTOR DE LIDERAZGO.....	278
GRÁFICA No. 105 FACTORES VS. MODA, CONFIABILIDAD MEDIA	288
GRÁFICA No. 106 MODA, CONFIABILIDAD MEDIA Y PORCENTAJE DE FRECUENCIA CUALITATIVA	289
GRÁFICA No. 107: PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES ÚLTIMAS DEL DOCENTE-TUTOR.....	299
GRÁFICA No. 108: GRÁFICA ESTADO, ESCUELA Y EMPRESA (FUNCIONES SOCIEDAD INDUSTRIAL).....	316

GRÁFICA No. 109: ESQUEMA DE RELACIÓN INTERINSTITUCIONAL.....	318
GRÁFICA No. 110: PREPARACIÓN PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y PIB PER CÁPITA MUNDIAL.....	324
GRÁFICA No. 111: CICLO DEL PROCESO DE CERTIFICACIÓN.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
GRÁFICA No. 112: MODELO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONSENSOS.....	332
GRÁFICA No. 113: MIRADAS CONVERGENTES SOBRE LAS METAFUNCIONES DEL DOCENTE-TUTOR.....	334
GRÁFICA No. 114: RELACIÓN DE FUNCIONES ÚLTIMAS DEL DOCENTE-TUTOR.....	335
GRÁFICA No. 115: PARALELO DE COMPARACIÓN SEGÚN LAS SOCIEDADES INDUSTRIAL Y DE CONOCIMIENTO.....	<u>343</u>
GRÁFICA No. 116: PARALELO ENTRE COMPETENCIAS Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	346¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
GRÁFICA No. 118: FACTORES VINCULADOS A LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE CON LA MODALIDAD A	356

INDICE DE CUADROS

CUADRO No. 1: LIDERAZGO TRANSACCIONAL Y TRANSFORMACIONAL..... 116

CUADRO No. 2: COMPARATIVO DE CATEGORIZACIÓN DE PARADIGMAS.....174

INDICE DE TABLAS

TABLA NO. 1: DISTRIBUCIÓN PRESUPUESTAL 2008-10 PLAN TIC	65
TABLA NO. 2: DEDICACIÓN DE DOCENTES PARA EL PERIODO 1981-2002	91
TABLA NO. 3: DEDICACIÓN DOCENTE PERIODO 2003-2005(1S).....	93
TABLA NO. 4: ESTADÍSTICAS DOCENTES SEGÚN FORMACIÓN ACADÉMICA PERIODO 1981-2002.....	94
TABLA NO. 5: ESTADÍSTICAS DE NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTES 2002-2006	95
TABLA NO. 6: LIDERAZGO EN EDUCACIÓN	120
TABLA NO. 7: MATRÍCULA TOTAL EN PRIMER CURSO 2002	137
TABLA NO. 8: MATRÍCULA TOTAL TENIENDO EN CUENTA METODOLOGÍA PERIODO 2003-2006(1S)	138
TABLA NO. 9: SOLICITUDES DE INGRESO PARA EL 2002 DE ACUERDO A METODOLOGÍA	138
TABLA NO. 10: SOLICITUDES PARA EL PERIODO 2000-2006	139
TABLA NO. 11: VARIACIÓN DE NÚMERO DE PROGRAMAS ENTRE 2006 Y 2008 1S	167
TABLA NO. 12 RELACIÓN ÍTEMS CUESTIONARIO ORIGINAL VS. CUESTIONARIO ADAPTADO	186
TABLA NO. 13: TABLA DE MUESTREO BASADA EN DATOS DE PROGRAMAS ACTIVOS A FEBRERO DE 2008	189
TABLA NO. 14 RESUMEN DE CONTACTO Y PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	189
TABLA NO. 15 DATOS SOBRE LA MUESTRA FINAL.....	192
TABLA NO. 16 FACTOR ACTUACIÓN DEL DOCENTE.....	281
TABLA NO. 17 FACTOR CARISMA.....	282
TABLA NO. 18 FACTOR CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL	283

TABLA NO. 19 FACTOR ESTIMULACIÓN INTELECTUAL	284
TABLA NO. 20 FACTOR INSPIRACIÓN	285
TABLA NO. 21 FACTOR PARTICIPACIÓN	286
TABLA NO. 22 FACTOR TOLERANCIA PSICOLÓGICA	286

INDICE DE ANEXOS

ANEXO No. 1 INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL	403
ANEXO No. 2 INSTRUMENTO BÁSICO DE INVESTIGACIÓN (ORIGINAL EN LETRA ARIAL 12 Y DISTRIBUIDO EN TRES PÁGINAS)	407
ANEXO No. 3 CUESTIONARIO DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL ORIGINAL	409
ANEXO No. 4 BASE DE CATEGORIZACIÓN ASPECTO: FUNCIÓN DOCENTE (PARA QUÉ ES NECESARIO Y CUÁLES SON SUS FUNCIONES)	413
ANEXO No. 5 CUADRO RESUMEN DE CONFIABILIDAD DEL ESTUDIO: REJILLA LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL*	415
ANEXO No. 6: BASE DE CATEGORIZACIÓN ASPECTO: CARACTERÍSTICA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL (CARACTERÍSTICA ADICIONAL DEL DOCENTE-TUTOR)	417
ANEXO No. 7: BASE DE CATEGORIZACIÓN INDUCTIVA ASPECTO: DIFERENCIAS DE LA METODOLOGÍA A DISTANCIA FRENTE A PRESENCIAL	419
ANEXO No. 8: BASE DE CATEGORIZACIÓN ASPECTO: DIFERENCIAS EN LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE SEGÚN LA METODOLOGÍA.....	421
ANEXO No. 9: REJILLA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN CORRESPONDENCIA CON: FACTOR VALORADO Y NÚMERO DE PREGUNTA Y TEXTO DE LA PREGUNTA.....	429
ANEXO No. 10: PUNTUACIONES SEGÚN CARÁCTER, NÚMERO DE PREGUNTA Y FACTOR DE LA REJILLA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL APLICADA	431
ANEXO No. 11: MATRIZ DE CONCEPTOS UTILIZADOS PARA CATEGORIZACIÓN DEDUCTIVA.....	433
ANEXO NO. 12: PROCESOS ORGANIZACIONALES DE ACUERDO A COMPETENCIAS Y NIVEL DE PROCESAMIENTO DE	436
ANEXO NO. 13: EXPLICACIÓN NEUROPSICOLÓGICA DEL PROCESAMIENTO DE	439
ANEXO NO. 14: NIVELES EDUCATIVOS, DIMENSIONES Y LENGUAJES.....	441

ANEXOS

Anexo No. 1 Instrumento de Caracterización Institucional

DATOS GENERALES DE LA MUESTRA

Nombre De la Institución:

Carácter

Escuela Tecnológica ___ Régimen Especial ___ Técnica ___

Institución ___ Tecnológica _ Universitaria ___

Se considera la Educación a Distancia como

Metodología ___ Modalidad ___ Otro, ¿Cuál? _____

Unidad de medida del periodo académico

Año ___ Semestre ___ Trimestre ___ Bimestre ___ Otro, ¿Cuál? _____

Marco Referencial (Misión, Visión, Finalidad)

Exclusivo para Educación a Distancia ___

Compartido con otra metodología ___

Relación Pedagógica (bases)

Principios, valores y creencias

Misión

Visión

Teorías en las que fundamentan el modelo pedagógico

Para programas a distancia se realiza énfasis en _____ -

Estrategias Pedagógicas

Tipo de Evaluación _____

Nota: _____

Estrategias de Evaluación Proceso Enseñanza Aprendizaje

Funciones del Docente-tutor

Actividades de Fortalecimiento del Docente

Líneas de Investigación

Publicaciones realizadas como producto de la investigación a distancia

Unidad de medida del periodo académico: _____

Duración: _____

Operacionalización en matrícula:

Crédito: _____

Distribución:

Oscilación de la intensidad horaria en asesoría tutorial: _____

Equivalencia en Crédito: _____

Medios Educativos

Herramientas de trabajo colaborativo

Participación asincrónica

Participación sincrónica

Actividades de trabajo individual

Bibliotecas y recursos informáticos de apoyo didáctico

Número de Encuentros presenciales por periodo académico

Estrategias para posibilitar la permanencia

El liderazgo dentro de la Institución

Generalidades de la Institución

	Modalidad	Generalidades					Acreditación		Tipo Programa		Jornada	
		No. Programas	Duración	Total Estudiantes	No. Prog. Capital	No. prog activos	No. Registro Simple	No. Registro Calificado	No. Prog. Principal	No. Prog. Convenio	A distancia	Registro Calificado
Pregrado	Técnica Profesional											
	Tecnológica											
	Universitaria											
	Esp. Técnica. Profesional											
	Esp. Tecnológica											
Postgrado	Especialización											
	Maestría											

Especificidades Programa: _____

Área de Conocimiento	Exclusivos en la modalidad a distancia	No	Perfil	Si	No
Año de registro	No. Docentes Planta Programa		Estudiante		
No estudiantes programa	No. Docentes Cátedra Programa		Ocupacional		
	No. Investigaciones Actuales en el programa		Profesional		

Anexo No. 2 Instrumento Básico de Investigación (original en letra arial 12 y distribuido en tres páginas)

Cordial saludo,

Agradecemos su participación en este proceso de investigación que tiene los siguientes objetivos:

1. Establecer el rol percibido por el estudiante del docente-tutor en el proceso de enseñanza–aprendizaje y evaluación de la Educación Superior a Distancia en Colombia.
3. Determinar las características de líder transformacional del docente-tutor en la Educación Superior a Distancia, percibidas por el estudiante dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje y evaluación en la sociedad del conocimiento.
4. Generar una Propuesta de actuación, a partir de los hallazgos de la investigación alrededor de la función y el rol del docente como líder dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje y evaluación de la Educación Superior a Distancia en Colombia

Para la consecución de estos fines se ha diseñado el presente cuestionario que consta de tres apartados:

A. Datos generales

B. Rol percibido por el estudiante del “Docente-Tutor”, y

C. Características del docente- tutor como líder.

Por favor, al contestarlo recuerde que no hay respuestas que puedan considerarse buenas o malas, por lo tanto lo más importante es su sinceridad al responderlo.

CUESTIONARIO

A. Datos Generales

1) Edad _____ 2) Sexo F__ M__

3) Nivel de estudios que cursa:

Técnica ___ Tecnológica ___ Profesional ___ Especialización ___ Maestría ___

4) Número de Años cursados en Educación a Distancia

Menos de un año___ Entre 1 y 2 años___ Entre 2 y 3 años___
Entre 3 y 4 años___ Más de 4 años ___

5) Que estudios previos posee: Ninguno _____

Técnicos ___ Tecnológicos ___ Profesionales ___ Especialización ___ Maestría ___

6) Qué actividad desempeña actualmente:

Empleado___ Desempleado___ Independiente ___ Otra, ¿Cuál? _____

B. Rol percibido por el estudiante del “Docente-tutor”

7) ¿Cree usted que en el escenario de la Educación a Distancia es necesario que exista un “docente tutor”?

Si___ No ___ (Si su respuesta es NO, por favor pase a la pregunta No 9)

8) ¿Para qué es necesario el docente tutor?

9) ¿Cree que el profesor a distancia debe poseer unas características adicionales a las que posee un docente dentro de la educación presencial?

Si___ No ___ (Si su respuesta es NO, por favor pase a la pregunta No 11)

10) ¿Cuáles son esas características adicionales?

11) ¿Cree usted que la relación “docente-estudiante” en la Educación a Distancia es diferente a la que se da en la Educación presencial?

Si___ No ___ (Si su respuesta es NO, por favor pase a la pregunta No 13)

12) ¿Cuáles son las diferencias existen?

13) ¿Cuáles considera son las funciones y/o tareas que asume el “Docente-Tutor”, dentro del escenario de la Educación Superior a distancia?

14) ¿Cree usted que las funciones y/o tareas como “Docente-Tutor” en la Educación a Distancia son diferentes a las que desempeña un docente en la educación presencial?

Si ___ No ___ (Si su respuesta es NO, por favor pase al apartado C)

15) ¿Cuáles son las diferencias que existen?

C. ⁸⁹ Características del docente- tutor como líder

Por favor a continuación califique de 1 a 4 la importancia que, considera tienen las siguientes características en un docente-tutor como líder dentro del contexto de la Educación Superior a distancia, teniendo en cuenta que 1 es poco importante y 4 es muy importante

Ejemplo:

Si usted considera que la disposición del docente-tutor como líder dentro del contexto de la Educación Superior a distancia es muy importante, colocará una X en la casilla del Número 4 de la siguiente forma:

No	Característica del docente-tutor en la educación superior a Distancia	1	2	3	4
1	Suele estar a disposición cuando le necesito				X

No	Característica del docente-tutor en la educación superior a Distancia	1	2	3	4
1	Trata adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el curso				
2	Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el curso				
3	Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo				
4	Trata de ponerse en el lugar del estudiante para comprender su modo de pensar				
5	Implica al estudiante en la realización de los grandes objetivos de la facultad				
6	Proporciona nuevos enfoques ante situaciones que para el estudiante son problemáticas				
7	Anima al estudiante a realizar una crítica constructiva de su actuación o de sus ideas				
8	Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír a los estudiantes u otras personas				
9	Tiene claras las prioridades que son más importantes para la facultad				
10	Cuenta con el respeto del estudiante como docente-tutor				
11	Tiene sentido del humor				
12	Anima al estudiante a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas				
13	Consulta al estudiante antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que le afectan				
14	Establece una amplia red de relaciones con personas, organismos, etc. fuera de la Universidad y/o Institución de Educación Superior				
15	Es optimista				

⁸⁹ Adaptación realizada para la investigación

16	Es capaz de admitir que no sabe todo o que no es capaz de solucionar todo				
17	Toma tiempo para discutir con el estudiante problemas o proyectos, aunque este muy ocupado				
18	Predica con el ejemplo				
19	Tiene un sentido de autoridad con el que yo estoy de acuerdo				
20	Crea un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la facultad				
21	Elogia al estudiante cuando realiza un buen trabajo				
22	Hace que el estudiante se entusiasme con sus estudios				
23	Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que el estudiante debe conseguir				
24	Logra en general excelentes resultados en la facultad				
25	Dispone de capacidad para negociar temas complejos				
26	Dispone de buenas habilidades para la comunicación				
27	Mantiene una relación adecuada con la decanatura y las Directivas de la Universidad				
28	Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones				
29	Es tolerante con los errores o defectos de los demás				
30	Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato				
31	Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias				
32	Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes				
33	Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses				
34	Esta preparado-a para desarrollar su competencia como líder				
35	Trata a todos los estudiantes del mismo modo, sin hacer distinciones por motivos personales o profesionales				
36	Demuestra competencia en su trabajo como docente-tutor				
37	Consigue que los estudiantes trabajen en equipo				
38	Afronta y trata los conflictos de forma profesional				
39	Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos				
40	Mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de los estudiantes de su curso				
41	Motiva al estudiante para hacer más de lo que en principio esperaba hacer				
42	Dirige la materia de forma tal, que el estudiante esta satisfecho-a con la labor del docente-tutor				

¡Muchas gracias!

Anexo No. 3 Cuestionario de Liderazgo Transformacional Original

No.	Rodee con un círculo la respuesta elegida	Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre	No lo se	No es relevante
		1	2	3	4	5	6	7
1	Demuestra una autoconfianza en sí mismo digna de resaltar							
2	Suele apoyar mis propuestas y lo que hago normalmente							
3	Está dispuesto a apoyarme cuando llevo a cabo importantes cambios en mi trabajo							
4	Me demuestra empatía comprendiendo mis sentimientos y necesidades							
5	Sabe seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo							
6	Me anima a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas							
7	Contempla los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro							
8	Suele tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro							
9	Es hábil para obtener el apoyo de las personas clave del centro para conseguir los diversos objetivos de la organización							
10	Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro							
11	Tiene en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios							
12	Es hábil para obtener el apoyo de personas relevantes fuera del centro							
13	Me implica en los valores clave que el centro contempla en el proyecto educativo							
14	Se comporta de forma honesta y sincera							
15	Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo							
16	Me anima a desarrollar mi trabajo, dejándome tomar cada vez mas responsabilidades							
17	Trata de ponerse en el lugar del estudiante para comprender su modo de pensar							
18	Me implica en la realización de los grandes objetivos del centro							
19	Me implica en cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes (P.E.C, P.C)							
20	Me anima a reflexionar cómo puedo mejorar mi trabajo							
21	Proporciona nuevos enfoques ante situaciones que son para mí problemáticas							
22	Me anima a realizar una crítica constructiva de su actuación o de sus ideas							
23	Identifica con claridad los puntos clave de las							

	situaciones/problemas complejos								
24	Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír los míos o los de otras personas								
25	Suele tener claras las prioridades que son importantes para el centro								
26	Logra que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera								
27	Conoce los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro								
28	Suele calcular los riesgos antes de tomar decisiones								
29	Es coherente lo que dice con lo que hace								
30	Suele admitir si ha cometido un error o ha hecho algo mal								
31	Tiene sentido del humor								
32	Mantiene el interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo								
33	se preocupa de comprender mi manera de pensar de todo aquello que sucede en el centro								
34	Me mantiene informado de lo que sucede en el centro								
35	Suele ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo								
36	Me anima a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas								
37	Discute abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias								
38	Implica al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen								
39	Me consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos aspectos que me afectan								
40	Ha establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,...de fuera de la institución escolar								
41	Es consciente de las consecuencias que sus acciones provocan								
42	Es capaz de comunicar de forma electiva sus ideas a la comunidad								
43	Cuenta con mi respeto como director								
44	Tiene en cuenta en sus actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de sus ambiciones o necesidades personales								
45	Suele ser optimista								
46	Puedo Contar con su apoyo cuando lo necesito								
47	Es tenaz en las tareas o proyectos que empieza hasta que se llevan a cabo								
48	s capaz de admitir que no sabe todo o que no es capaz de solucionar todo								
49	Toma su tiempo para discutir conmigo problemas o proyectos, aunque este muy ocupado								

50	Suele estar a disposición de aquel que le necesita en cualquier momento								
51	Suele comunicar con el ejemplo lo que piensa o lo que decide (por ejemplo: Si hay que ser puntual, es el primero...)								
52	Tiene un sentido de autoridad con el que yo este de acuerdo								
53	Suele ajustar su liderazgo o modo de comportarse a las diversas situaciones y necesidades								
54	Esta al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que ha delegado, siempre en una actitud de apoyo								
55	Consigue que me sea fácil admitir mis propios errores								
56	Consigue desarrollar todas mis posibilidades								
57	Consigue mantener un equilibrio entre los objetivos/ necesidades del centro y los intereses/necesidades del profesorado								
58	Es capaz de escuchar								
59	Desarrolla un fuerte sentido de lealtad y compromiso conmigo								
60	Ha creado en mi un fuerte sentido de identidad con los objetivos del centro								
61	suelo recibir su elogio cuando hago un buen trabajo								
62	Me hace entusiasmarme con mi trabajo								
63	Es coherente lo que dice con lo que hace								
64	Desarrolla un fuerte sentido de identidad en el centro que es asumido y sentido por el profesorado								
65	Me siento orgulloso-a de trabajar con el/ ella								
66	Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que el estudiante debe conseguir								
67	Se puede decir que es un líder para el equipo de profesores								
68	Es creativo/a planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro								
69	Logra en general excelentes resultados en general en el centro								
70	Estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario								
71	Esta deseando siempre discutir o confrontar sus decisiones con el profesorado, los padres, o personas que tengan que ver con esa decisión								
72	Es eficaz procurando llevar a cabo en la práctica las decisiones								
73	Esta preparado-a para tomar decisiones que conllevan gran dificultad								
74	Es respetado por su cordura y buen criterio								
75	Dispone de capacidad para negociar temas complejos								
76	Cuando analiza un problema o una situación, puede moverse fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa								

77	Dispone de buenas habilidades para la comunicación								
78	Hace que me sienta a gusto de trabajar con ella/ el								
79	Logra mi confianza sobre todo por su propia credibilidad								
80	Es capaz de organizar y dominar su tiempo de forma eficaz								
81	Mantiene el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo								
82	Mantiene una relación adecuada con el Consejo Escolar y con la Administración educativa								
83	Genera en mi una lealtad hacia el/ella, ya que percibo igualmente una lealtad hacia mi persona								
84	Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones								
85	En mi opinión se puede decir que dispone de carisma								
86	Muestra determinación para llevar las cosas a la práctica								
87	Es consciente de sus propias limitaciones y posibilidades								
88	Es accesible a los diferentes miembros de la comunidad Escolar								
89	Facilita que las cosas se hagan antes que imponerlas								
90	Es tolerante con los errores o defectos de los demás								
91	Suele tener en cuenta la personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales								
92	Es sensible a mis necesidades, a mis aspiraciones en el centro								
93	Trata de dar valor a mis ideas o acciones, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro								
94	Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato								
95	Tiene muy claro que es lo que el centro debe conseguir y hacer								
96	Procura que tanto la comunicación horizontal como la vertical en el centro funcione adecuadamente								
97	Desarrolla un sentido de orgullo de pertenecer al centro								
98	Es capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando las circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento								
99	Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias								
100	Tanto los padres, los profesores, los alumnos, como la Administración piensan que es competente en su trabajo								

101	Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes								
102	Trata de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso								
103	Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses								
104	Demuestra un interés en mi como persona								
105	Dispone de una gran capacidad de trabajo								
106	Esta preparado/a para desarrollar su competencia como líder								
107	Suele ser una persona cercana a la gente								
108	Suele utilizar los errores para aprender y mejorar								
109	No proyecta sobre los demás los posibles efectos de su estrés								
110	Trata a los diferentes profesores del mismo modo, no hace distinciones por motivos personales o profesionales								
111	Se adapta fácilmente a los cambios								
112	Ha demostrado competencia en su trabajo como director/a								
113	Consigue que el profesorado trabaje en equipo								
114	Consigue la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en el centro								
115	Comprende el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento del centro								
116	Me anima a proponer ideas, a ser creativo								
117	Afronta y trata los conflictos de forma profesional								
118	Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos								
119	Mantiene un equilibrio entre la posibilidad de un cambio y la necesidad de mantener la estabilidad del centro								
120	Mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas del centro								
121	Suele dirigir de tal modo que reduce mi estrés relacionado con el trabajo en el centro								
122	Me motiva para hacer más de lo que en principio yo esperaba hacer								
123	Su comportamiento me hace sentirme más satisfecho con mi trabajo								
124	Suele dirigir de tal modo que estoy satisfecho con la labor del director/a								

Anexo No. 4 Base de Categorización aspecto: Función Docente (para qué es necesario y cuáles son sus funciones)

Metafunción	Función última	Indicador Cualitativo de percepción extraído del contenido	Frecuencia de aparición	Peso en %
Académica	Controlador de procesos			
	Experto de contenido			
	Facilitador			
	Moderador			
	Evaluador			
	Total			
Orientadora	Colaboradores de grupo			
	Generadores Críticos del conocimiento			
	Supervisores académicos			
	Soporte afectivo			
	Total			
Función Institucional de nexo y colaboración institucional	Agente Institucional			
	Conocedor metodología a distancia			
	Administrativo			
	Colega			
	Total			
Sujeto en la Sociedad del Conocimiento	Generador de conocimiento			
	Autogestor del conocimiento			
	Gestor del conocimiento			
	Total			

Anexo No. 5 Cuadro resumen de Confiabilidad del estudio: Rejilla Liderazgo Transformacional*

CARACTERÍSTICA DE LIDERAZGO	ME	S	C P	CF	ME	S	C P	CF	ME	S	C P	CF	ME	S	C P	CF
ACTUACION DOCENTE	7,33	3,63	49,54	50,45	8,33	3,78	45,36	54,64	7,78	5,29	68,03	31,97	61,33	4,03	6,57	93,43
CARISMA	8,54	2,17	25,37	80,71	9	2,17	24,12	75,88	7,45	2,86	38,41	61,59	66,82	2,32	3,48	96,52
CONSIDERACION INDIVIDUAL	8,2	1,58	19,28	80,72	9,6	1,64	17,16	82,84	8	2,17	27,1	72,91	61,2	1,64	2,68	97,32
ESTIMULACION INTELECTUAL	8,75	1,32	15,11	84,88	9,75	1,36	13,98	86,02	9	1,9	21,08	78,92	64,25	1,37	2,14	97,86
INSPIRACION	6	0,94	15,81	84,19	7,67	1,05	13,65	86,35	7	1,45	20,7	79,3	59,67	1,15	1,9	98,08
PARTICIPACION	7,5	1,22	16,33	83,67	8	1,23	15,43	84,57	5,5	1,48	26,97	73,03	58,5	1,31	2,24	97,76
TOLERANCIA PSICOLOGICA	7,6	1,38	18,14	81,86	9,4	1,5	15,91	84,08	8	2	25	75	57,8	1,46	2,5	97,48

*Nota: se calculó teniendo en cuenta el puntaje directo para la moda y bajo las siguientes fórmulas:

Media Aritmética (Me)

Sumatoria de datos dividido entre el número de datos (Hernández, R. 2003: 371)

Desviación Estándar (s)

Raíz cuadrada de: sumatoria de cada puntuación menos la media elevada al cuadrado, divididas entre el número total de puntuaciones (Hernández, R., 2003: 371)

Coefficiente de Pearson (C P)

Desviación estándar dividida entre la Me y multiplicada por cien (Elorza, H., 2000: 71)

Confiabilidad (Cf)

Cien menos Coeficiente de Pearson (Elorza, H., 2000: 72)

CARÁCTER	GENERAL SEGÚN PUNTAJE INDIRECTO*				GENERAL SEGÚN MEDIA ARITMETICA			
	ME	S	C P	CF	ME	S	C P	CF
TECNICO	66,20	13,10	19,79	80,21	7,70	1,75	22,80	78,07
TECNOLOGICO	35,43	12,86	36,31	63,69	8,82	1,82	20,80	79,20
INSTITUCIONES	30,29	14,98	49,47	50,53	7,53	2,45	32,47	67,53
UNIVERSIDAD	248,67	21,77	8,75	91,25	61,37	1,90	3,07	96,92
TOTALES	95,15	15,68	28,58	71,42	21,36	1,98	19,79	80,43

* Tanto en el uso de los puntajes directos como indirectos los valores de desviación estándar, coeficiente de Pearson y Confiabilidad se comportan igual, mientras que al promediarlos teniendo en cuenta los resultados parciales por carácter se modifican, es posible que se deba a los ajustes decimales de aproximación realizados.

Anexo No. 6: Base de Categorización aspecto: Característica de Liderazgo Transformacional (Característica Adicional del Docente-tutor)

CATEGORIA DEDUCTIVA	TEXTO TOMADO DE LA RESPUESTA DEL ESTUDIANTE	FRECUENCIA
Estimulación Intelectual		
Inspiración		
Actuación del Docente		
Carisma		
Tolerancia Psicológica		
Consideración Individual		

Anexo No. 7: Base de Categorización Inductiva aspecto: Diferencias de la metodología a distancia frente a presencial

Categoría Inductiva	Categoría Inductiva 2	Indicador cualitativo del texto	Frecuencia	Peso en Porcentaje
Atribuciones al docente	Académicas			
	Relacionales			
Atribuciones a la educación	Encuentro con docente			
	Participación del estudiante			
Atribuciones al contexto				
Atribuciones al contacto	Valoración positiva			
	Valoración negativa			
	Dificultades percibidas			
	Necesidad de mayor tiempo para relación			
Atribuciones a la comunicación	Valoración positiva			
	Valoración negativa			
	Mediatización			

Anexo No. 8: Base de Categorización aspecto: Diferencias en la relación docente-estudiante según la metodología

Categoría Inductiva	Categoría Inductiva	Texto tomado de la Respuesta del Estudiante	Frecuencia
Manejo del tiempo	Sincronía Espacio-Tiempo		
	Tiempo		
	Disposición horaria		
Dentro del "aula académica"	Actividad del estudiante		
	Participación Colectiva		
	Transmisión del conocimiento		
Dentro del "aula relacional"	Contacto		
	Compromiso		
	Relación		
	Personalización		
	Motivador		
	Comunicación		

Base de Categorización aspecto: Diferencias en las funciones desempeñadas por docente-tutor según la metodología

Categoría Inductiva	Categoría Inductiva	Texto extraído de la respuesta del Estudiante	Frecuencia
Manejo del tiempo	Sincronía Espacio-Tiempo		
	Tiempo		
	Disposición horaria		
Dentro del "aula académica"	Actividad del estudiante		
	Participación Colectiva		
	Transmisión del conocimiento		
Dentro del "aula relacional"	Contacto		
	Compromiso		
	Relación		
	Personalización		
	Motivador		
	Comunicación		

Anexo No. 9: Rejilla de Liderazgo Transformacional en correspondencia con: Factor valorado y Número de pregunta y texto de la pregunta

Factor	No	Texto de la pregunta
Actuación	2	Es sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el curso
Actuación	3	Domina sin dificultad el estrés que conlleva su cargo
Actuación	16	Es capaz de admitir que no sabe todo o que no es capaz de solucionar todo
Actuación	24	Logra en general excelentes resultados en la facultad
Actuación	25	Dispone de capacidad para negociar temas complejos
Actuación	26	Dispone de buenas habilidades para la comunicación
Actuación	28	Tiene en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones
Actuación	31	Puede hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias
Actuación	39	Identifica con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos
Carisma	10	Cuenta con el respeto del estudiante como docente-tutor
Carisma	12	Demuestra competencia en su trabajo como docente-tutor
Carisma	15	Es optimista
Carisma	18	Predica con el ejemplo
Carisma	19	Tiene un sentido de autoridad con el que yo este de acuerdo
Carisma	22	Hace que el estudiante se entusiasme con sus estudios
Carisma	30	Puede ser riguroso y estricto, pero siempre agradable en el trato
Carisma	32	Dispone de puntos de vista amplios y tolerantes
Carisma	33	Muestra habilidad para encajar y recuperarse rápidamente de los contratiempos o reveses
Carisma	34	Esta preparado-a para desarrollar su competencia como líder
Carisma	42	Dirige la materia de forma tal, que el estudiante este satisfecho-a con la labor del docente-tutor
Consideración Individual	4	Trata de ponerse en el lugar del estudiante para comprender su modo de pensar
Consideración Individual	12	Anima al estudiante a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas
Consideración Individual	12	Trata a todos los estudiantes del mismo modo, sin hacer distinciones por motivos personales o profesionales
Consideración Individual	13	Consulta al estudiante antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que le afectan
Consideración Individual	21	Elogia al estudiante cuando haga un buen trabajo
Consideración Individual	40	Mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de los estudiantes de su curso
Estimulación Intelectual	6	Proporciona nuevos enfoques ante situaciones que para el estudiante son problemáticas
Estimulación Intelectual	7	Anima al estudiante a realizar una crítica constructiva de su actuación o de sus ideas

Estimulación Intelectual	23	Articula con claridad aquellos objetivos o criterios que el estudiante debe conseguir
Estimulación Intelectual	41	Motiva al estudiante para hacer más de lo que en principio esperaba hacer
Inspiración	5	Implica al estudiante en la realización de los grandes objetivos de la facultad
Inspiración	9	Tiene claras las prioridades que son más importantes para la facultad
Inspiración	20	Crea un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la facultad
Participación	14	Establece una amplia red de relaciones con personas, organismos, etc. fuera de la Universidad y/o Institución de Educación Superior
Participación	17	Toma tiempo para discutir con el estudiante problemas o proyectos, aunque este muy ocupado
Participación	27	Mantiene una relación adecuada con la decanatura y las Directivas de la Universidad
Participación	41	Consigue que los estudiantes trabajen en equipo
Tolerancia Psicológica	1	Trata adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el curso
Tolerancia Psicológica	8	Es capaz de modificar sus puntos de vista, después de oír a los estudiantes u otras personas
Tolerancia Psicológica	11	Tiene sentido del humor
Tolerancia Psicológica	29	Es tolerante con los errores o defectos de los demás
Tolerancia Psicológica	38	Afronta y trata los conflictos de forma profesional

Anexo No. 10: Puntuaciones según carácter, número de pregunta y factor de la rejilla de Liderazgo Transformacional aplicada

PUNTAJE		1				2				3				4				GENERALES				MODA
No	Factor	TCN	TLG	INST	UNI	TCN	TLG	INST	UNI	TCN	TLG	INST	UNI	TCN	TLG	INST	UNI	1	2	3	4	
2	Actuación	1		0	7	2	10	0	29	10	7	3	61	3	4	7	38	8	39	81	52	3
3		0		0	2	5	12	1	12	7	8	4	42	10	11	5	80	2	25	61	106	4
16		2	1	0	2	3	4	0	25	9	7	1	52	7	9	9	53	5	29	69	78	4
24		0	1	1	3	1	4	0	18	9	8	1	57	6	8	8	58	5	22	75	80	4
25		0		0	1	5	5	0	18	12	9	3	58	6	7	7	56	1	23	82	76	3
26		0	1	0	1	2	2	0	12	8	8	1	53	10	9	9	68	2	14	70	96	4
28		0	1	0	0	1	2	0	12	9	9	2	46	8	9	8	74	1	14	66	99	4
31		0		0	0	1	2	0	13	11	8	1	57	7	11	9	63	0	15	77	90	4
39		0		0	0	2	1	0	11	10	13	2	60	9	7	8	62	0	12	85	86	4
10	carisma	0		1	0	1		0	10	7	10	0	33	11	11	2	92	1	10	50	116	4
12		0		0	2	2	4	0	11	9	7	1	50	10	9	9	70	2	15	67	98	4
15		0	1	0	2	1	4	0	12	13	7	3	59	6	9	7	59	3	16	82	81	3
18		0		0	2	1	5	2	19	9	9	2	48	9	6	6	65	2	26	68	86	4
19		2		0	0	2	2	1	24	9	9	1	57	7	10	8	54	2	27	76	79	4
22		0	1	0	4	2	4	0	22	6	10	1	38	9	6	9	72	5	26	55	96	4
30		0		0	2	5	2	1	10	11	11	2	50	8	8	7	72	2	13	74	95	4
32		0		0	1	1	3	0	14	12	7	1	56	7	11	9	61	1	17	76	88	4
33		0	1	0	2	0	1	0	14	11	12	2	63	7	6	8	57	3	15	88	78	3
34	0		0	0	2	2	0	16	8	6	1	57	12	13	9	61	0	18	72	95	4	
42	0		0	0	0		0	14	9	11	2	48	8	10	8	72	0	14	70	98	4	
4	Consideración Individual	2	1	0	4	3	3	1	18	9	8	2	53	9	9	7	58	7	22	72	83	4
12		1		0	2	0	3	1	14	10	9	1	54	7	9	8	64	3	18	74	88	4
12		1	2	0	3	2	5	1	13	6	6	0	49	12	8	9	71	6	19	61	100	4
13		0	1	0	8	1	6	0	24	6	5	3	56	7	9	7	47	9	30	70	70	3

21		0		1	2	7		0	19	10	8	0	47	6	13	9	66	3	19	65	94	4	
40		0		0	2	4	2	0	15	9	10	3	60	9	9	7	59	2	17	82	84	4	
6	Estimulación Intelectual	0	1	0	1	2	2	0	15	7	9	0	49	7	9	10	59	2	17	65	85	4	
7		0	1	0	5	5		0	14	8	8	1	36	10	12	9	65	6	14	53	96	4	
23		1		0	2	2	2		0	14	9	13	2	55	8	6	8	64	3	16	79	86	4
41		0		0	0	2	3		0	15	9	6	1	51	10	12	9	69	0	18	67	100	4
5	Inspiración	0		1	7	1	7	0	22	10	5	0	39	5	10	9	65	8	29	54	89	4	
9		1		0	1	4	2	2	14	10	12	4	62	7	7	4	57	2	18	88	75	3	
20		0	1	0	0	2	2	1	21	10	12	1	57	6	6	8	57	1	24	80	77	3	
14		2	1	0	9	4	4	1	28	11	10	1	57	4	6	8	38	12	33	79	56	3	
17	Participación	0	2	0	4	3	1	1	19	10	2	1	47	9	5	1	63	6	21	60	78	4	
27		0		0	2	1	7	1	15	7	4	3	51	7	10	6	63	2	23	65	86	4	
41		0		0	1	4	1	1	23	7	9	2	41	10	11	7	70	1	25	59	98	4	
1		0		0	4	3	3	0	18	8	5	2	51	7	13	8	62	4	21	66	90	4	
8	Tolerancia Psicológica	0		0	4	3	4	1	22	8	7	3	56	5	10	6	51	4	27	74	72	3	
11		0		1	8	5	7	1	25	8	9	0	52	6	5	8	49	9	33	69	68	3	
29		0		0	1	5	2	0	14	7	10	1	58	9	9	9	60	1	16	76	87	4	
38		0		0	2	3	2	0	7	8	9	1	55	11	10	9	67	2	9	73	97	4	

TNC: Carácter Técnico

TLG: Carácter Tecnológico

INST: Carácter Instituciones Universitarias

UNI: Carácter Universidad

No.: Número de la pregunta según la rejilla aplicada

Anexo No. 11: Matriz de Conceptos utilizados para categorización deductiva

<p>Metafunción: Es una categoría funcional que permite agrupar varias funciones últimas que desempeña el Docente-Tutor dentro de su quehacer (Definido por la Autora)</p>	<p>Función última: Es la función operativa que el docente tutor ejecuta durante su desempeño cotidiano (Definido por la Autora)</p>
<p>Académica: Definida como la función que facilita el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación de una o unas asignaturas específicas y hace referencia al componente cognositivo. (Pagano, C. 2007:5)</p>	<p>Controlador de procesos: es el que analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, lleva el control de los procesos y utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna de modo de lograr las organizaciones de experiencias de los estudiantes que son facilitadoras de los aprendizajes esperados (Montero, P, 1999:5)</p>
	<p>Experto de contenido: el docente debe tener amplio dominio de los contenidos que se abordan en el curso de manera de poder tratarlos con flexibilidad, profundidad y significatividad en la variedad de relaciones de los conocimientos con sus alumnos ya sea en forma presencial o distancia.(Montero, P, 1999:5)</p>
	<p>Facilitador: el docente debe ser el referente académico que le resuelve las dudas del estudiante, que le provee de orientaciones, información y explicaciones que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes. Es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizajes y para apoyarlos en proyectar los aprendizajes para su desarrollo profesional y personal.(Montero, P, 1999:5)</p>
	<p>Moderador: gestionando actividades y dirimiendo en actividades grupales tanto presenciales o virtuales. Se distingue por su lenguaje y trato y carácter empático con sus estudiantes siendo un modelo para los aprendizajes sociales y efectivos ligados con la auto dirección en el aprendizaje disciplinario o multidisciplinario (Montero, P, 1999:5)</p>
	<p>Guía: el docente traza con precisión los objetivos que deben lograrse, su importancia y contextualizan la utilización de los recursos que se pueden utilizar con sus formas de operación para el logro de los aprendizajes. Es el orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal.(Montero, P, 1999:5)</p>
<p>Orientadora: permitiendo que el proceso enseñanza aprendizaje y evaluación se de en un contexto de proximidad relacional, promoviendo el desarrollo afectivo del estudiante frente a los diferentes actores del escenario incluido el sí mismo (Pagano, C. 2007:5)</p>	<p>Colaboradores de grupo: en procesos de colaboración no presencial marcado por las distancias geográficas y por los espacios virtuales los docentes deberán ser capaces de favorecer planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales alumnos (Lutfi, T., Gisbert, M., y Fandos, M., 2002: 15-16)</p>

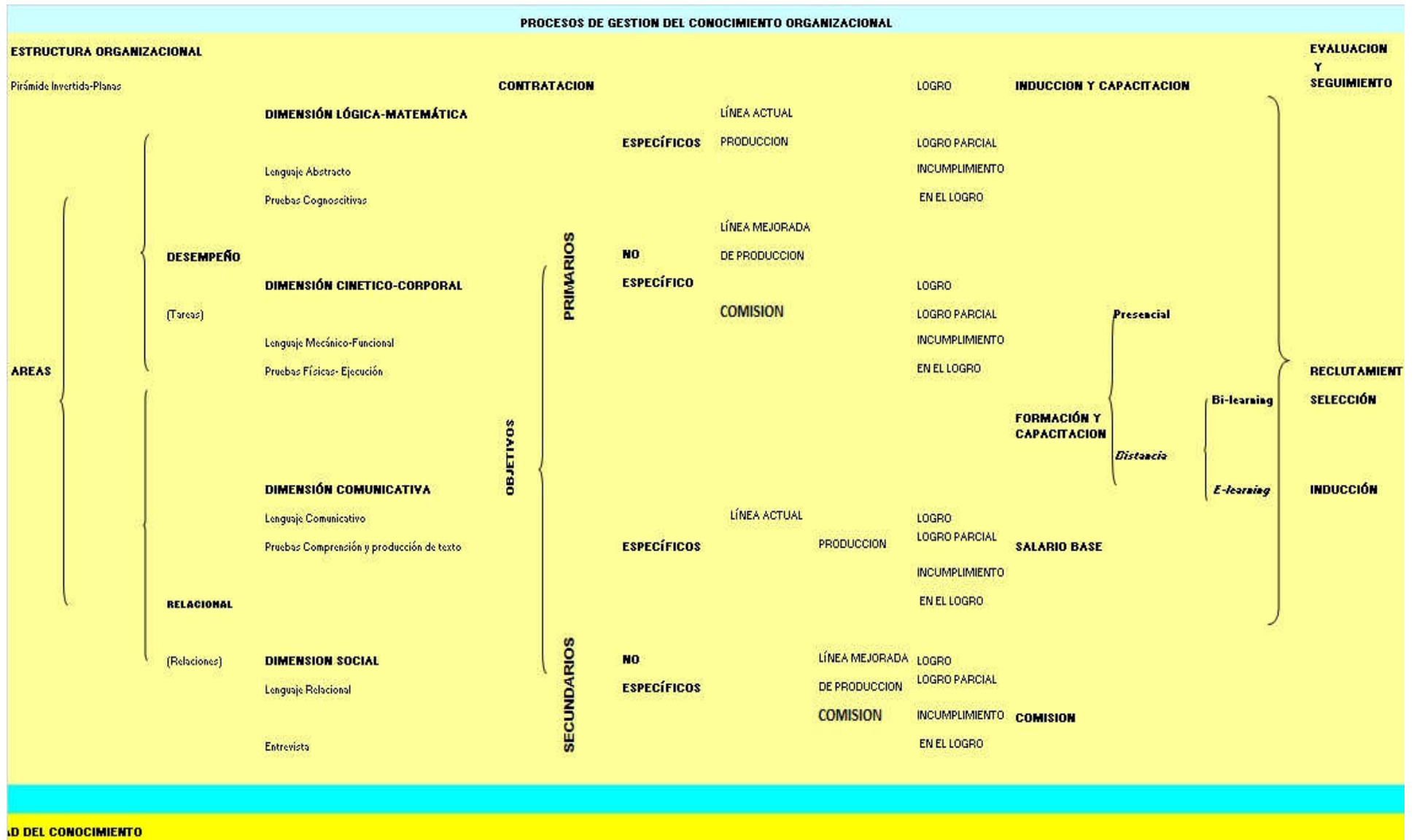
	<p>Generadores Críticos del conocimiento: deberán facilitar la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo capaces, entre otras cosas, de decidir por sí mismos cuál es el camino más indicado, para conseguir sus objetivos personales, académicos y profesionales (Lutfi, T., Gisbert, M., y Fandos, M., 2002: 15-16)</p>
<p>Institucional y de nexos: La cual comprende el asistir a reuniones, entrega de notas, y demás tareas tendientes a dejar archivo físico del proceso enseñanza-aprendizaje, y permitir un enlace del estudiante con la institución y su engranaje (Pagano, C. 2007:5)</p>	<p>Supervisores académicos: tendrán que llevar a cabo el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes feed-backs que ayudarán a mejorar los procesos y las diferentes actividades de formación. En definitiva, ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales "Guiar" la vida académica de los alumnos (Lutfi, T., Gisbert, M., y Fandos, M., 2002: 15-16)</p>
<p>Sujeto en la Sociedad del Conocimiento: En esta categoría podrían ubicarse las funciones de investigación, formación docente y participación en actividades académicas que en general repercutirán en el desempeño de sus funciones y por ende, en el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación (Autora)</p>	<p>Soporte afectivo: en los sucesivos procesos de toma de decisiones que el estudiante debe afrontar durante la carrera y las metodologías de estudio. (Gallego, S., 2003: 43-54)</p>
	<p>Agente Institucional: Es un representante institucional tanto hacia los estudiantes como hacia la comunidad en general (Definido por la autora)</p>
	<p>Conocedor metodología a distancia: Desempeña su rol de acuerdo al manejo de una serie de conocimientos específicos sobre la modalidad a distancia (Definido por la autora)</p>
	<p>Administrativo: Presenta informes y se involucra en actividades que le implican la ejecución de tareas administrativas (Definido por la autora)</p>
	<p>Colega: Permite que el docente-tutor se relacione con sus pares en pro de cumplir objetivos comunes e institucionales (Definido por la autora)</p>
	<p>Generador de conocimiento: Dentro de sus actividades produce conocimiento en pro de ser aplicado a su quehacer educativo (Propuesta por la autora)</p>
	<p>Autogestor del conocimiento: Participa en actividades que le permiten consumir conocimiento de diversas fuentes en pro de estar continuamente actualizado y vigente en el escenario (Propuesta por la autora)</p>
	<p>Gestor del conocimiento: Apoya y posibilita la generación de conocimiento de terceros a través de un papel mediador otorgado por su experticia (Propuesta por la autora)</p>

<p>Factor de Liderazgo Transformacional: Corresponde a la conducta que el líder lleva a cabo y que pueden contribuir a la percepción y a la atribución del Liderazgo Transformacional entre los estudiantes con respecto al rol del docente-tutor (Definido por la autora)</p>
<p>Estimulación Intelectual: Desafía constantemente a los seguidores con nuevas ideas y enfoques, y les estimula para que ellos también sean innovadores y creativos (Alcover, C. 2004: 179)</p>
<p>Inspiración: Motiva creando elevadas expectativas, modelando conductas apropiadas y usando símbolos para orientar y guiar los esfuerzos de los seguidores. Despliega entusiasmo y optimismo y fomenta el espíritu de equipo (Alcover, C. 2004: 179)</p>
<p>Actuación del Docente: Adaptarse a los cambios, tener en cuenta los riesgos, disponer de habilidades para la comunicación, ser eficaz en la toma y puesta en práctica de las decisiones, dominar el estrés del propio cargo, podrían ser aquellas conductas que determinarían las características de este factor (Bernal, y otros, 1997: 45)</p>
<p>Carisma: El líder desarrolla una visión, promueve orgullo, respeto y confianza. Es un modelo de comportamiento para sus seguidores (Alcover, C. 2004: 179)</p>
<p>Tolerancia Psicológica: Tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser tolerante, en fin, disponer de un sentido del humor que permita al directivo crear atmósferas adecuadas para tratar los innumerables problemas y conflictos que deben surgir en cualquier centro, serían las conductas que caracterizarían a este factor (Bernal, y otros, 1997: 45)</p>
<p>Consideración Individual: Presta atención personal, respeta a los colaboradores y les otorga responsabilidades. Crea un entorno de aprendizaje y de desarrollo del potencial de sus seguidores (Alcover, C. 2004: 179)</p>
<p>Participación: Se trata de desarrollar una capacidad para construir un "liderazgo compartido" fundamentado en la cultura de la participación, crear condiciones para que los profesores (estudiantes) colaboren con el directivo (docente-tutor) en la definición de los grandes objetivos del centro (Curso), facilitar un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. (Bernal, y otros, 1997: 45)</p>

Anexo No. 12: Procesos organizacionales de acuerdo a competencias y nivel de procesamiento de

Información





Anexo No. 13: Explicación neuropsicológica del procesamiento de Información

LÓBULO	Funciones estudiadas	Tipo de lenguaje/ dimensión desarrollo
Lóbulo occipital	Se encarga de la visión (jensen, e., 2004: 23)	Lenguaje relacional Dimensión social La realimentación visual es un mecanismo de refuerzo de las respuestas que el individuo genera o generan otros dentro de un contexto, por tanto este lóbulo tiene una función importante dentro del procesamiento de información visual
Lóbulo frontal	Esta implicada en actos llenos de sentido tales como juicio, creatividad, resolución de problemas y planificación. (jensen, e., 2004: 23)	Lenguaje abstracto Dimensión lógica- matemática El desarrollo de este lenguaje permite que el individuo ejecute diferentes tareas que implican el uso de signos, símbolos y códigos abstractos, tales como el numérico.
Lóbulo parietal	Sus tareas incluyen el tratamiento de funciones sensoriales y lingüísticas superiores (jensen, e., 2004: 23)	Lenguaje mecánico funcional Dimensión cinética-corporal Básicamente este lenguaje permite al individuo el control corporal tanto en motricidad fina, como gruesa para la expresión y ejecución de tareas que requieran su uso
Los lóbulos temporales (lado derecho e izquierdo)	Se encargan primordialmente de la audición, la memoria y el lenguaje(jensen, e., 2004: 23)	Lenguaje comunicativo Dimensión comunicativa Este lenguaje permite al individuo el proceso de generación del mensaje dentro de un código lingüístico específico y transmitirlo, así como deponer y decodificar el código para la generación de un nuevo mensaje.

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos obtenidos en el mismo

Anexo 14: Niveles educativos, dimensiones y lenguajes

Nivel	Dimensión lógico-cognitiva.	Dimensión Comunicativa.	Dimensión Cinético- Corporal.	Dimensión Social
	Lenguaje abstracto	Lenguaje comunicativo	Lenguaje mecánico funcional	Lenguaje relacional
Preescolar y Primaria	Nivel 1: enseña la clasificación y categorización de signos y símbolos abstractos (números), y con ello se muestran las diferentes operaciones, algo así como el Lenguaje Abstracto.	Nivel 1: enseña la clasificación y categorización de signos y símbolos alfabéticos, y con ello se muestran las diferentes formas de articulación (en sílabas, fonemas, palabras, frases, oraciones, cuento, fábula, poesía).	Nivel 1: enseña la clasificación y categorización de las partes del cuerpo, y con ello se muestran las diferentes funciones y sensaciones	Nivel 1: enseña la clasificación y categorización de la forma en cómo nos relacionamos con otros, y con ello se muestran las diferentes implicaciones que ello posee, normalmente se habla de consecuencias de sus actos, a través de premio y castigo.
Bachillerato	Nivel 2: Se espera el afianzamiento de la automatización del lenguaje y la forma de operar el lenguaje (suma, resta, división, etc.), básicamente este nivel permite ver la forma en como el lenguaje explica la realidad, requiere desarrollar un ejercicio mental de abstracción-concreción.	Nivel 2: Se espera el afianzamiento de la automatización del lenguaje y la forma de operar el lenguaje (texto con aportaciones integradas alrededor de una idea, tipo ensayo), básicamente este nivel permite ver la forma en como el lenguaje explica la realidad, requiere desarrollar un ejercicio mental de abstracción-concreción basado en lenguaje comunicativo.	Nivel 2: Se espera el afianzamiento de la automatización coordinada de las funciones de las diferentes partes del cuerpo y la forma en como funciona (Procesos anabólicos, catalíticos, funcionamiento de los aparatos digestivo, respiratorio, cardíaco, etc.), básicamente este nivel permite ver la forma en como el lenguaje transforma la realidad, requiere desarrollar un ejercicio mental de abstracción-concreción vivenciado de forma consciente.	Nivel 2: Se espera el afianzamiento de la automatización de la forma de relación y sus efectos en los diferentes escenarios y personas (predicción próxima de respuesta del contexto-os o persona-as), básicamente este nivel permite ver la forma en como el lenguaje explica la realidad, requiere desarrollar un ejercicio mental de abstracción-concreción vivenciado de forma consciente.
Pregrado y especialización	Nivel 3: En el nivel de pregrado se espera que a partir de la automatización del lenguaje y sus operaciones, los relacione con variables que le permitan utilizar el lenguaje matemático en otros contextos aplicativos. Para el nivel de postgrado, en Especialización se buscaría que puedan hacer uso del lenguaje abstracto para interpretar la realidad.	Nivel 3: En el nivel de pregrado se espera que a partir de la automatización del lenguaje y sus operaciones, los relacione con variables que le permitan utilizar el lenguaje comunicativo en otros contextos aplicativos. Para el nivel de postgrado, en Especialización se buscaría que puedan hacer uso del lenguaje abstracto para interpretar la realidad y comunicarla a otros. (tipo capítulo de libro o libro alrededor de una temática)	Nivel 3: En el nivel de pregrado se espera que a partir de la automatización del lenguaje y sus operaciones, los relacione con variables que le permitan utilizar el lenguaje mecánico funcional en otros contextos aplicativos de forma consciente. Para el nivel de postgrado, en Especialización se buscaría que puedan hacer uso del lenguaje mecánico funcional para transmitir y transformar de forma consciente su interpretación de la realidad.	Nivel 3: En el nivel de pregrado se espera que a partir de la automatización del lenguaje y sus operaciones, los relacione con variables que le permitan utilizar el lenguaje relacional en otros contextos aplicativos de forma consciente. Para el nivel de postgrado, en Especialización se buscaría que puedan hacer uso del lenguaje relacional para transmitir de forma consciente su interpretación de la realidad. En últimas implica un proceso mediato de predicción de la respuesta del contexto-os o persona-as.

Maestría y Doctorado	<p>Nivel 4: Se requeriría que se observe como funciona el lenguaje abstracto en un contexto determinado, y las relaciones que tejen las diferentes operaciones en torno a muchas posibilidades. Para el nivel de Doctorado, se espera que genere aportaciones al lenguaje abstracto, es decir que pueda generar nuevas lecturas, categorizaciones, clasificaciones, e incluso símbolos y signos que desarrollen el lenguaje.</p>	<p>Nivel 4: Se requeriría que se observe como funciona el lenguaje comunicativo en un contexto determinado, y las relaciones que tejen las diferentes operaciones en torno a muchas posibilidades. Para el nivel de Doctorado, se espera que genere aportaciones al lenguaje comunicativo, es decir que pueda generar nuevas lecturas, categorizaciones, clasificaciones, e incluso símbolos y signos que desarrollen el lenguaje. (Teorías enunciadas sin operacionalización práctica o desarrollos sociales)</p>	<p>Nivel 4: Se requeriría que se observe como funciona el lenguaje mecánico funcional en un contexto determinado, y las relaciones que tejen las diferentes posturas, posiciones, señales en torno a muchas posibilidades de transformación de la realidad. Para el nivel de Doctorado, se espera que genere aportaciones al lenguaje mecánico funcional, es decir que pueda generar nuevas lecturas, categorizaciones, clasificaciones, e incluso símbolos y signos que desarrollen el lenguaje y su uso transformador de la realidad.</p>	<p>Nivel 4: Se requeriría que se observe como funciona el lenguaje relacional en un contexto determinado, y las relaciones que tejen las diferentes relaciones. Para el nivel de Doctorado, se espera que genere aportaciones al lenguaje relacional, es decir que pueda generar nuevas lecturas, categorizaciones, clasificaciones, e incluso símbolos y signos que desarrollen el lenguaje. Esto implica que pueda predecir respuestas sociales de forma inmediata.</p>
Post doctorado	<p>Nivel 5: Este nivel implicaría que pueda hacer uso de los nuevos lenguajes matemáticos y lo haga de forma reflexiva dentro de un contexto, con el ánimo de generar un desarrollo de aporte no sólo al lenguaje como tal, sino también a la sociedad que hace uso del lenguaje y sus aportaciones, y por ende se apropie del mismo.</p>	<p>Nivel 5: Este nivel implicaría que pueda hacer uso de los nuevos lenguajes comunicativos y lo haga de forma reflexiva dentro de un contexto, con el ánimo de generar un desarrollo de aporte no sólo al lenguaje como tal, sino también a la sociedad que hace uso del lenguaje y sus aportaciones, y por ende se apropie del mismo. (Teorías operacionalizadas en contextos y generadoras de desarrollo social)</p>	<p>Nivel 5: Este nivel implicaría que pueda hacer uso de los nuevos lenguajes mecánicos funcionales y lo haga de forma reflexiva dentro de un contexto, con el ánimo de generar un desarrollo de aporte no sólo al lenguaje como tal, sino también a la sociedad que hace uso del lenguaje y sus aportaciones, y por ende se apropie del mismo, en este punto debería crear formas para transformar la realidad.</p>	<p>Nivel 5: Este nivel implicaría que pueda hacer uso de los nuevos lenguajes relacionales y lo haga de forma reflexiva dentro de un contexto, con el ánimo de generar un desarrollo de aporte no sólo al lenguaje como tal, sino también a la sociedad que hace uso del lenguaje y sus aportaciones, y por ende se apropie del mismo. Lo que en últimas sería la predicción secuencial de las respuestas sociales ante una situación.</p>