



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

---

**Departamento de Educación**

**Enseñanza Estratégica en un  
Contexto Virtual:**

**Un estudio sobre la formación de  
tutores en educación continua**

*Cristina Del Mastro Vecchione*

Tesis Doctoral dirigida por

Carles Monereo Font

Departamento de Psicología Básica  
Evolutiva y de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

---

**Departamento de Educación**

**Enseñanza Estratégica en un  
Contexto Virtual:**

**Un estudio sobre la formación de  
tutores en educación continua**

*Cristina Del Mastro Vecchione*

Tesis Doctoral dirigida por

Carles Monereo Font

Departamento de Psicología Básica  
Evolutiva y de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona

---

## **Presentación**

Ser profesor universitario en el siglo XXI no es nada fácil. A la presión que ejerce la sociedad en relación a los niveles de excelencia que deben alcanzar los titulados superiores, motor para el progreso de cualquier nación, es preciso añadir ahora la presión que se deriva de utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para dar respuesta a los retos de un mundo cambiante y de un alumnado que, cada vez más, aprende, se relaciona, se divierte, se comunica a través de pantallas y redes telemáticas. Se da pues la paradoja de que los profesores universitarios, «emigrantes tecnológicos», mayoritariamente formados en los textos impresos, debemos instruir, auxiliados por las TIC, a unos «nativos tecnológicos» acostumbrados a manejar documentos digitales multimedia, a mantener conversaciones a través de los *chats* con cuatro interlocutores a la vez y a resolver a través de internet cualquier problema o necesidad.

Y por si todo eso fuera poco, una de las demandas más acuciantes, es la de ayudar a los estudiantes a adquirir estrategias para aprender de manera autónoma y así capacitarles para enfrentarse a la rápida caducidad de la información y a la necesidad de constante actualización en sus respectivas especialidades. ¿Tenemos docentes capaces de asumir estos desafíos con garantías de éxito?

La profesora Cristina Del Mastro comprendió, ya hace algún tiempo, que de forma mayoritaria nuestros profesores estaban bastante alejados de este perfil y que era imprescindible investigar sobre la mejor manera de formar a los futuros tutores para que estuviesen en condiciones de afrontar dichos desafíos.

Se trataba de enseñar a los tutores un conjunto de conocimientos, estrategias y competencias que les permitiesen potenciar las estrategias de aprendizaje de sus alumnos, en muchos casos a través de las TIC, y para hacerlo nada mejor que «predicar con el ejemplo». Se diseñó una investigación, centrada en la formación de un grupo de profesores-tutores que actuarían bajo un doble rol: en calidad de aprendices y de enseñantes, a través de medios tecnológicos y presenciales. De este modo el curso propuesto replicaría en parte situaciones y circunstancias afines a las que debería gestionar posteriormente el profesor-tutor en sus futuras intervenciones.

No pretendemos aquí, en esta breve presentación, explicar de forma pormenorizada los abundantes e interesantes datos que aporta la investigación de la profesora Del Mastro, pero sí quisiéramos resaltar tres conclusiones generales de su estudio que nos invitan a un relativo optimismo:

En primer lugar, el estudio demuestra que el curso es eficaz y que los profesores, mediante una formación permanente adecuada, pueden alcanzar el perfil deseado e influir positivamente en que sus estudiantes se conviertan en aprendices estratégicos.

En segundo lugar, el estudio identifica algunas de las variables clave que deben considerarse durante la formación para que ese cambio en las concepciones y prácticas de los profesores llegue a buen puerto.

En tercer lugar, la investigación muestra que los cambios en la conciencia metacognitiva de los docentes, va pareja con cambios significativos en sus concepciones epistemológicas profundas y en sus prácticas profesionales, tanto en relación a sus funciones tutoriales, como con respecto a un uso más competente de las TIC.

El trabajo de la profesora Del Mastro nos señala, en definitiva, que para enseñar a pensar a aquellos que deben hacer de nuestro mundo un mejor lugar donde vivir, es imprescindible organizar espacios de formación para que los profesores reflexionen sobre su modo de aprender - para luego orientar mejor en el estudio de las materias-, y sobre su modo de enseñar, - para que otros aprendan estrategias que les conviertan en aprendices de por vida-. Estamos pues ante una investigación científica, en su rigurosa fundamentación teórica e instrumentación metodológica, y socialmente útil, en los materiales y orientaciones que aporta para la formación del profesorado.

Pienso, en calidad de director de este trabajo, que todas las tesis doctorales de nuestra área, la Psicología de la Educación, deberían ser así.

Carles Monereo Font

Universidad Autónoma de Barcelona

---

## ***Introducción***

En la actualidad la modalidad de educación a distancia es reconocida como una opción válida para la formación permanente, ya que ofrece una serie de ventajas para el aprendizaje de personas adultas, como pueden ser la flexibilidad en la organización del propio tiempo y espacio de estudio, o la posibilidad de compaginar otras actividades y ocupaciones de carácter laboral o personal. Sin embargo esos mismos adultos, en calidad de estudiantes, no siempre están preparados para enfrentar con éxito la modalidad de estudio a distancia. Ante este problema consideramos que la psicología educativa debe dar respuestas teóricas y empíricas sobre el proceso de aprendizaje a distancia, basadas en un modelo psicopedagógico que vaya más allá de lo tecnológico.

La presente investigación se basó en tres necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia:

a) La primera necesidad surge al constatar las dificultades que experimentan los estudiantes adultos en esta modalidad, dado que no siempre cuentan con la experiencia previa, ni las habilidades necesarias para enfrentarse con éxito al proceso de aprendizaje a distancia. Constituye una experiencia de aprendizaje nueva tanto por las características propias de la modalidad de estudio, y porque supone, para el profesional en ejercicio, retomar el rol de estudiante en paralelo a sus múltiples actividades cotidianas.

En este sentido, el mayor problema que enfrentan los estudiantes se encuentra en la propia falta de autonomía, es decir en la dificultad para gestionar su propio aprendizaje (Karsenti, Larose y Núñez, 2002). Por ello, necesitan desarrollar una serie de habilidades para adaptarse al sistema de estudio a distancia (White, 1999; Ardí y Boaz, 1997 y Eastmond, 1995 en Paulsen, 2003). Para tener éxito en esta modalidad, el estudiante debe convertirse en un aprendiz estratégico capaz de auto-rregular su proceso de aprendizaje y desarrollar actitudes favorables y habilidades de: organización y planificación del estudio; comprensión, análisis e interpretación de la información; manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación; comunicación e interacción para un aprendizaje colaborativo, todo ello con responsabilidad y autonomía.

---

En otras palabras, necesitan desarrollar un aprendizaje estratégico, definido en este estudio como el proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos (especialmente procedimientos) seleccionar y poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje, reconociendo las condiciones en las que éste se produce (personales, de la tareas y de la situación de aprendizaje propiamente dicha). Este proceso exige el interés y el deseo de aprender porque se conoce y desea alcanzar las metas (querer aprender); el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva que permita la autorregulación y explicitación de los procesos de planificación, control y evaluación del aprendizaje (poder aprender); y la elaboración y dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja, perspectivista y eficaz (saber aprender). Esta concepción de aprendizaje estratégico se basa en los aportes de autores como C. Monereo, coordinador de SINTE<sup>1</sup>, y en una concepción cons-tructivista de la enseñanza y del aprendizaje como proceso de interacción social.

b) El reconocimiento y la adaptación a las condiciones de estudio y aprendizaje propias de la modalidad a distancia, muchas veces se experimentan por "ensayo y error", de modo "independiente" o aislado, lo cual no siempre resulta eficaz para el logro de las metas del aprendizaje. Ante esta situación, los estudiantes a distancia necesitan contar con ayudas externas planificadas e intencionales, que hagan explícitas las demandas y recursos necesarios para estudiar en la modalidad. Estas ayudas pueden manifestarse en los materiales, a modo de mediación instrumental, pero sobre todo a través de la mediación social en la interacción entre el tutor y el estudiante, y entre los estudiantes.

Por ello, en este estudio se destaca la figura del tutor en la planificación y provisión de un conjunto de ayudas para que los aprendices puedan desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para el estudio a distancia. Es el tutor quien debe favorecer la adaptación de los parti-cipantes a la modalidad y ayudarlos en su proceso de aprendizaje, así como en el uso adecuado de estrategias que les permitan la asimilación crítica de la información, la permanente reflexión sobre su práctica profesional y la innovación y mejora de la misma.

---

1 Seminario Interuniversitario de Investigación sobre Estrategias de Aprendizaje:  
<http://www.sinte.es/>

---

Convencidos de la relevancia del rol del tutor, se llevó a cabo una investigación diagnóstica (Del Mastro, 2001) sobre las ayudas pedagógicas que desde la labor tutorial se ofrecían para desarrollar el aprendizaje estratégico de los estudiantes de dos Diplomas de Segunda Especialidad ofrecidos por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, dirigidos a docentes en ejercicio. Esta investigación mostró que las tutoras reconocían como parte de su labor la adaptación de los estudiantes a la modalidad, pero que en la práctica no desarrollaban suficientemente los aspectos procedimental y estratégico, necesarios para esta adaptación.

Ante estos datos surgieron las siguientes preguntas de investigación:

¿Por qué estos resultados? ¿Cuál debe ser el rol del profesor tutor en el desarrollo del aprendizaje estratégico de los participantes? ¿Cuál debe ser la estrategia de formación para el profesor tutor en este campo?

c) Frente a estas interrogantes surge la necesidad de formar tutores a nivel conceptual y metodológico en el campo del aprendizaje y la enseñanza estratégicos en un contexto virtual, desde un enfoque de **formación continua** del profesorado de **reflexión y acción**, orientado a desarrollar relaciones significativas mutuas entre el conocimiento académico y el profesional, entre los conceptos teóricos (conocimiento académico conceptual declarativo), su aplicación práctica (conocimiento profesional) y la reflexión en y sobre la propia acción como aprendiz y como docente (conocimiento estratégico académico y profesional, respectivamente).

La mayoría de investigaciones sobre la formación del profesorado en educación a distancia o *e-learning* están más interesadas en aspectos tecnológicos que en los fundamentos teóricos sobre cómo los estudiantes construyen aprendizaje en situaciones mediadas por tutores y dispositivos tecnológicos (Bianton, Moorman y Trathen, 1998 y Moore, 2001 en Sigalés, 2001). No obstante, algunas experiencias de formación presencial de docentes (Badía y Monereo, 2004) y de capacitación online para profesores online desde una aproximación constructivista (Gold, 2001), constituyen valiosos antecedentes de procesos de formación con una sólida base teórica para la formación de docentes en estrategias de aprendizaje y enseñanza.

A partir de estas tres necesidades se diseñó un curso de formación sobre enseñanza y aprendizaje estratégicos a distancia, curso contextualizado y participativo para que los profesores tutores experimentaran, en calidad de aprendices, el proceso de formación en la modalidad a distancia virtual, a través de la reflexión y toma de conciencia sobre su rol en la disposición y provisión de ayudas pedagógicas para favorecer un aprendizaje más estratégico en sus estudiantes.

## **Diseño de la Investigación**

### **Objetivos**

Para los fines de la investigación, se formularon los siguientes objetivos y unidades de análisis:

<b>Tabla 1 Objetivos, Unidades y Niveles de Análisis</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Unidades de análisis</b>	<b>Niveles de análisis</b>
Caracterizar las concepciones previas de los tutores y los estudiantes como punto de partida del proceso de formación en un entorno virtual.	1. Concepciones previas	- Experiencias previas de estudiantes - Concepciones previas de tutores
Identificar y caracterizar los formatos de interacción: demandas y ayudas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de formación.	2. Formatos de interacción durante el proceso de formación	- Interacciones virtuales - Interacciones presenciales - Retroinformación
Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno del propio curso (contexto académico).	3. Cambios en cada tutor en el contexto académico	- Conocimiento conceptual - Conocimiento estratégico
Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno de su actuación como profesor y tutor (contexto profesional).	4. Cambios en cada tutor en el contexto profesional	- Ayudas planificadas - Ayudas aplicadas
Identificar los dispositivos metodológicos presentes durante la formación que han contribuido a la producción de los cambios en los tutores.	5. Dispositivos metodológicos que durante la formación han contribuido a la producción de cambios	- Interacción formador-tutor - Interacción entre tutores - Interacción contenido/actividades

## **Método**

La metodología utilizada fue el estudio de casos a través del registro (en audio, documentos electrónicos y video) y sucesivo análisis cualitativo de las interacciones producidas antes, durante y después del proceso de formación de los tutores. Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el programa informático para el análisis de datos cualitativos Atlas-ti 4.2

### **a) Sujetos**

La muestra de tutores que participaron en el curso de formación fue selectiva y estuvo conformada por 6 tutoras de tres Diplomas de Segunda Especialidad de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que se desempeñaban como tales en el primer ciclo de estudios, es decir, que tenían a su cargo participantes que iniciaban su proceso de estudio.

### **a) Soporte virtual**

El dispositivo utilizado fue el curso de formación virtual, que se desarrolló a través de una página Web especialmente diseñada, a partir de los principios de los entornos de aprendizaje constructivistas. La estructura, organización interna y recursos utilizados se encuentran resumidas en la Tabla 2.

<b>Tabla 2 Estructura de curso de formación</b>		
<b>Estructura</b>	<b>Organización interna y actividades</b>	<b>Recursos tecnológicos</b>
Datos generales	- Presentación general del curso - Organizador previo	
Al empezar...	- Preguntas y orientaciones previas sobre finalidad y organización del curso - Escritura de experiencias previas en tutoría	
3 Unidades temáticas: - Concepciones y Roles - Aprendizaje estratégico - Enseñanza estratégica	- Pregunta inicial - Caso - Preguntas previas - Organizador previo - Información - Guía de lectura/análisis metacognitivo - Actividades: Foro/parejas/individual	- Web del curso/plataforma - Correo electrónico - Foro
Al finalizar...	Cuestionario final sobre: - Proceso seguido y conceptos aprendidos - Relación con la experiencia - Diseño y transferencia	

Las tres unidades temáticas se trataron, didácticamente hablando, respetando en todo momento los principios fundamentales de una enseñanza estratégica:

- ⊕ Ir de las teorías implícitas sobre la tutoría y el aprendizaje a distancia, hacia conceptos explícitos, conscientes y verbalizables.
- ⊕ Vivenciar el curso como estudiante estratégico para transferir el aprendizaje estratégico a la enseñanza estratégica.
- ⊕ Ceder progresivamente el control y la regulación de las estrategias desde el control y regulación externo, hacia el autocontrol y autorregulación del proceso de aprendizaje.

- ⊕ Ir de la mediación social en espacios de aprendizaje colaborativo, a la interiorización de los conocimientos.

### c) Procedimiento

Para lograr los objetivos de la investigación, el procedimiento seguido se organizó en las siguientes fases:

Fase I:	- Contactos iniciales - Diseño del Programa Básico del curso de formación
Fase II:	- Objetivos, unidades y niveles de análisis - Diseño de instrumentos
Fase III:	- Entrevistas iniciales - Diseño del curso y página web
Fase IV:	- Desarrollo del curso - Registro y recolección de datos
Fase V:	- Procesamiento de los datos
Fase VI:	- Análisis y discusión de los resultados - Conclusiones - Informe final

## ***Resultados y Discusión***

### **Primera Unidad de Análisis: Experiencias y concepciones previas de estudiantes y tutores**

Para caracterizar el contexto profesional se realizaron entrevistas a los tutores y a un grupo de estudiantes próximos a graduarse, sobre tres aspectos principales: las dificultades y necesidades de los estudiantes, la labor tutorial ante estas dificultades y necesidades, y la concepción general sobre la modalidad. Esta caracterización permitió fundamentar y organizar la formación de las tutoras.

---

### **a) Experiencias y concepciones previas de los estudiantes:**

Los estudiantes entrevistados presentaron, durante su proceso de estudio inicial, dificultades de tiempo, de organización y planificación sobre cuándo y cómo estudiar, además de confusión sobre las condiciones y demandas de las tareas de aprendizaje, ya que reconocieron que se trata de una experiencia de aprendizaje nueva ante la cual no sabían cómo debían actuar. Estas dificultades respondían a una diferencia entre sus expectativas iniciales de dedicación y esfuerzo, y las demandas reales del estudio a distancia, que eran desconocidas por parte de los aprendices, debido a su falta de experiencia como estudiantes de esta modalidad.

En este contexto, sorprendió que los estudiantes no mencionaran haber recibido ayudas explícitas del tutor para adaptarse a la modalidad y enfrentar las dificultades experimentadas, lo que demostró un vacío en la práctica tutorial en relación al aprendizaje y la enseñanza estratégica.

Esta situación confirmó la necesidad de desarrollar el conocimiento estratégico, para que los estudiantes aprendan a identificar las metas de aprendizaje y tomen conciencia sobre sus condiciones personales, sobre las condiciones de las tareas de aprendizaje y del contexto propio de la modalidad a distancia, ya que en la práctica este proceso de "aprender a aprender" a distancia se produce en solitario y por "descubrimiento", lo cual lleva a los estudiantes a desarrollar sus estrategias por "ensayo y error" para adaptarse a las demandas de la modalidad.

### **b) Concepciones previas de las tutoras:**

Por su parte, las tutoras identificaron en su discurso las dificultades que experimentan los estudiantes en su proceso de estudio a distancia, así como las estrategias que deben desarrollar para alcanzar un mejor aprendizaje en la modalidad. Pero no mostraron precisión conceptual ni práctica en el campo de las estrategias de aprendizaje, ni sobre el rol del tutor para desarrollarlas. No mencionaron experiencias concretas en las que hubieran intervenido desde la tutoría para ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades. Ello demostró que las tutoras tenían poca claridad sobre su rol en esta área y contaban con escasa experiencia en la enseñanza estratégica a distancia.

---

Además, se evidenció una concepción implícita de la educación a distancia basada en el aprendizaje independiente a través del uso de medios impresos. La interacción social se reducía a espacios presenciales a través de tutorías individuales o grupales. Asimismo, la concepción sobre el rol del tutor era bastante general, y se consideraba como "reactivo" ante las demandas de los estudiantes y no como proactivo. A ello, se unía el escaso y casi nulo uso de los medios virtuales, como espacios de comunicación, de aprendizaje y de co-construcción de conocimiento.

A partir de estos datos, se confirmó la necesidad de formar a los tutores a nivel conceptual y metodológico en el campo del aprendizaje y la enseñanza estratégica, desde un enfoque más interactivo y proactivo de su labor.

## **Segunda Unidad de Análisis: Formatos de interacción durante el proceso de formación**

### **a) Interacciones virtuales:**

La cantidad de mensajes y los contenidos de la comunicación a través del correo electrónico fue muy variable, y se encontraron dos tipos de mensajes de la formadora: generales y personales.

Los mensajes generales de la formadora (planificados y enviados a todas las tutoras), se orientaron al desarrollo del conocimiento estratégico del grupo: guiar la organización del tiempo, orientar la participación en el foro, guiar las actividades de aprendizaje y promover el análisis metacognitivo. En ellos, utilizó una metodología por "presentación" o por "práctica guiada" a través del envío de guías para el desarrollo de las actividades (para promover el aprendizaje estratégico y la conciencia sobre los objetivos y pasos de las mismas). La formadora ejerció un control externo, unidireccional sobre el grupo, ante las dificultades de las tutoras para asumir progresivamente la gestión de sus propios espacios de aprendizaje cooperativo, debido a su falta de experiencia, tiempo o valoración de los mismos. Estos mensajes fueron necesarios para el aprendizaje estratégico, pero no promovieron un diálogo bidireccional e interactivo, para favorecer la búsqueda colectiva del sentido y significado de las actividades.

La formadora realizó, además, un seguimiento e interacción más personalizados, a través de mensajes individuales que se ajustaron

a tres estilos de interacción identificados en las tutoras: independiente, comunicativo y estratégico. (Tabla 3).

Tabla 3: Niveles de interacción a través del correo electrónico					
Mensajes de cada tutora con la formadora			Mensajes personalizados de la formadora con cada tutora		
1	Independiente: Sólo envía actividades, contenidos relacionados con el producto	2y3	1	Básico: Sólo envía retroinformación	2
2	Comunicativo: Informa sobre avances y proceso, pero no solicita ayuda	4y6	2	Comunicativo: Realiza seguimiento individual	3, 4y6
3	Estratégico: Informa avances y proceso, consulta y solicita ayuda	1y5	3	Estratégico: Resuelve dudas	1y5

-Las interacciones *independientes* corresponden a aquellas tutoras que utilizaron el correo electrónico principalmente para el envío de actividades, y de información sobre las dificultades presentadas para su puntual envío (tutoras 2 y 3). En estos casos no solicitaron ayudas a la formadora. Los mensajes fueron esporádicos y se concentraron en los productos a entregar al final de una unidad. Este aspecto demuestra un bajo nivel de análisis metacognitivo y de conocimiento estratégico, ya que la comunicación no se dio durante el proceso de aprendizaje. En este nivel, la formadora utilizó el espacio del correo electrónico únicamente para la circulación de las actividades de aprendizaje y su respectiva retroinformación (tutora 2).

-Las interacciones *comunicativas* corresponden a las tutoras que comunicaron los avances o limitaciones de su proceso de estudio, así como las dificultades que iban encontrando (tutoras 4 y 6). Sin embargo, y a pesar de mantenerse comunicadas (sea por iniciativa propia o como respuesta a los mensajes de la formadora), no solicitaron ayudas específicas en el momento oportuno, mostrando limitaciones

en el nivel de conciencia o en la toma de decisiones para resolver sus dificultades. En estos casos, la formadora realizó un seguimiento personal para obtener información sobre los avances y proceso de estudio de las tutoras (Tutoras 3, 4 y 6). Si bien la formadora no resolvió dudas o dificultades específicas, eventualmente facilitó la organización del tiempo de las tutoras.

-Las interacciones *estratégicas* fueron protagonizadas por las tutoras 1 y 5 y se caracterizaron por solicitar ayuda a la formadora para resolver problemas concretos que se presentaron durante el proceso de aprendizaje, y para informar sobre el avance del mismo. Estas acciones demuestran la toma de conciencia de las propias dificultades o dudas y su capacidad de tomar decisiones y buscar soluciones o ayudas a través del correo electrónico. A su vez, la formadora envió mensajes más estratégicos cuando la comunicación fue bidireccional, al resolver las dudas presentadas por las tutoras y ayudarlas en su proceso de estudio.

En general, el correo electrónico se utilizó para enviar mensajes precisos sobre el proceso o los productos del estudio, más que como un medio para reflexionar sobre los nuevos conceptos. No se utilizó para aclarar, ampliar o profundizar el conocimiento, sino para informar sobre asuntos puntuales, comunicar dificultades o resolver dudas. Sin embargo, el uso del correo electrónico durante el curso, permitió que las tutoras lo incorporaron posteriormente en su labor con sus estudiantes.

De otro lado, el uso del foro como espacio de interacción virtual, no fue suficientemente explotado durante el curso de formación. Las tutoras presentaron dificultades técnicas para su uso y la frecuencia en el ingreso fue escasa. Consideraron que se trataba de una tarea más, que cumplían al participar con una respuesta, y no de un espacio interactivo para compartir y construir significados colaborativamente. La mayoría de las intervenciones fueron "unidireccionales", y en algunos casos interactivas, mientras que en muy pocos colaborativas.

El rol de moderadora de la formadora se orientó a rescatar los principales aportes de cada tutora y animar la participación. Se logró una comunicación más interactiva en el grupo cuando las preguntas fueron más abiertas, motivadoras y relacionadas con la experiencia práctica. El conocimiento y experimentación de la herramienta del foro, sirvió para que las tutoras la utilizaran posteriormente en sus cursos.

---

### **b) Interacciones presenciales:**

La formadora, además, convocó algunas reuniones presenciales, en las que realizó un seguimiento de los avances del grupo y organizó las fechas y plazos para la marcha del curso. Asimismo aclaró contenidos conceptuales y procedimentales, y orientó con ejemplos.

Estas sesiones favorecieron en las tutoras la toma de conciencia y la evaluación de sus principales logros y dificultades durante el proceso de estudio a distancia, y en su labor tutorial. Asimismo, contrastaron contenidos desarrollados en el curso, con su práctica tutorial, y compartieron los cambios que empezaban a incorporar a su labor.

### **c) Retroalimentación:**

La formadora, a través de la retroalimentación de las actividades y del envío de anotaciones al margen, realizó una comunicación unidireccional y asíncrona. No sólo constató logros o señaló errores en el desempeño de las tutoras, sino también buscó promover nuevos aprendizajes, precisando conceptos o relacionando lo aprendido con su aplicación práctica en la labor tutorial, o con su proceso de estudio personal.

Estas orientaciones y comentarios, fueron recibidos por cada tutora a través del correo electrónico, pero no se produjo una interacción posterior que garantizara la mejora del aprendizaje y la incorporación de las sugerencias de la formadora por parte de cada tutora., salvo en el caso de dos tutoras (1 y 6) que realizaron preguntas (por correo o presenciales) para aclarar sus dudas.

## **Tercera Unidad de Análisis: Cambios en el contexto académico**

### **a) Cambios en el Conocimiento conceptual:**

Apreciamos tres niveles de cambio en el conocimiento conceptual, con respecto a cada uno de los tres conceptos básicos del curso: rol del tutor, aprendizaje estratégico y enseñanza estratégica, correspondientes a la primera, segunda y tercera unidad del curso.

**Tabla 4: Niveles de cambio en el conocimiento conceptual**

Nivel	Descripción	Tutoras
1	Enuncia información sobre el tema	2 y 3
2	Explica y fundamenta conceptos	4 y 5
3	Reconoce de modo explícito un cambio conceptual	1 y 6

La mayoría de las tutoras logró un cambio en su concepción inicial sobre el *rol del tutor*, en distintos niveles. Todas incorporaron en su discurso un enfoque interactivo y comunicativo de la educación a distancia y expresaron una visión más interactiva y proactiva sobre el rol del tutor.

Cuatro de las seis tutoras cambiaron su concepción inicial sobre estrategias de aprendizaje como "modos de aprender", e incorporaron en su vocabulario características como la metacognición, y la toma de decisiones consciente (tutoras 1, 4, 5 y 6). Sin embargo, dos tutoras (2 y 3) no lograron un cambio en sus concepciones sobre el aprendizaje estratégico, y mantuvieron su confusión inicial entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

La comprensión del concepto de *enseñanza estratégica*, estuvo ligado al dominio y comprensión previa del concepto de aprendizaje estratégico, así como al desarrollo autorregulado de la guía de lectura propuesta en la tercera unidad. En este sentido, sólo las tutoras 1 y 6 desarrollaron una lectura estratégica auto-controlada que permitió un mejor conocimiento sobre la enseñanza estratégica, lo que a su vez facilitó posteriormente el diseño práctico de actividades de enseñanza estratégica.

Los cambios conceptuales se vieron favorecidos cuando los temas eran próximos a la experiencia de las tutoras, cuando las guías de lectura fueron controladas desde el exterior y cuando las tutoras tuvieron oportunidad de intercambiar ideas en el espacio del Foro. Las dificultades se presentaron cuando los conceptos fueron nuevos y

alejados de su experiencia, las guías de lectura menos controladas o autocontroladas y cuando la interacción en el foro fue escasa o nula.

### b) Cambios en el conocimiento estratégico:

Estos cambios se registraron principalmente en la lectura estratégica y el análisis metacognitivo durante las actividades del curso, y las entrevistas y cuestionario finales.

Con respecto a la lectura estratégica se apreciaron tres niveles:

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tutoras</b>
0	Sólo responde preguntas "después"	3 y 4
1	Control externo: desarrolla preguntas propuestas para antes durante y después	2
2	Control intermedio: toma en cuenta pautas para durante y después	5
3	Autocontrol: desarrolla su propia guía de lectura para antes, durante y después	1 y 6

En el nivel más alto, se observó el paso de una lectura guiada desde el exterior, hacia una lectura más estratégica *autocontrolada* y *autorregulada* (tutoras 1 y 6). Esto fue posible cuando se desarrollaron todas las actividades propuestas en las guías de lectura 1, 2 y 3, y se siguió la secuencia de cesión progresiva del control de las estrategias de lectura, a través de las guías o pautas externas de las primeras unidades, que progresivamente fueron interiorizadas hasta llegar a formular su propia guía de lectura en la última unidad del curso.

Con respecto al *análisis metacognitivo* se observó la toma de conciencia y comunicación de los principales logros y dificultades en el proceso de estudio y aprendizaje, así como la búsqueda y aplicación de soluciones, en distintos niveles, destacando las tutoras 1 y 6 en el más alto.

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tutoras</b>
1	Análisis sólo al final: responde preguntas de cuestionario y entrevista final	2 y 3
2	Análisis en alguna unidad y al final	4 y 5
3	Análisis en más de una unidad y al final	1 y 6

Se aprecia que las tutoras que desarrollaron un mayor nivel de conocimiento estratégico en la lectura estratégica y el análisis metacognitivo, lograron a su vez mayores cambios en el conocimiento conceptual.

### **Cuarta Unidad de Análisis: Cambios en cada tutor en el contexto profesional**

#### **a) Planificación de ayudas:**

En general, todas las tutoras mejoraron en la organización y previsión de sus acciones tutoriales desde un enfoque más proactivo.

Se identificaron tres niveles en la planificación de ayudas para el aprendizaje estratégico, como muestra la tabla 7:

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tutoras</b>
1	Organiza, planifica acciones tutoriales	2 y 3
2	Selecciona estrategias de aprendizaje a enseñar y propone acciones generales	4, 5 y 6
3	Selecciona estrategias de aprendizaje a enseñar y precisa acciones concretas y recursos para desarrollarlas	1

En el nivel 1, las tutoras únicamente lograron organizar y planificar sus actividades de enseñanza, sin integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en estas acciones. Estas dos tutoras no fueron capaces de seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en los estudiantes, y en su lugar identificaron estrategias de enseñanza. Estas dificultades en el diseño de actividades de enseñanza estratégica corresponden a su bajo nivel como estudiantes en el conocimiento estratégico y a su falta de claridad conceptual sobre el aprendizaje estratégico.

Por el contrario, las tutoras ubicadas en los niveles 2 y 3 propusieron actividades de enseñanza y de aprendizaje de estrategias. Sólo la tutora 1 logró planificar con precisión las acciones y recursos a utilizar, mientras que las tutoras 4, 5 y 6 propusieron actividades más generales.

### **b) Aplicación de Ayudas:**

Cada tutora desarrolló un estilo distinto de enseñanza estratégica en la práctica, identificándose los siguientes niveles:

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tutoras</b>
0	Aprendizaje conceptual	2
1	Recomendaciones técnicas	3
2	Pautas generales "unidireccionales"	4
	Pautas específicas "directivas"	5
3	Ayudas estratégicas: Guía, indaga, dialoga, explica, ejemplifica	1 y 6

Los niveles de cambio en el conocimiento profesional demuestran que aquellas tutoras que se desempeñaron como estudiantes estratégicas (de acuerdo a los datos presentados y discutidos en la unidad de análisis 3), incorporaron más y mejores acciones de enseñanza estratégica en su labor docente con su grupo de estudiantes (unidad de análisis 4) lo que permitió identificar tres tipos de tutoras:

- 
- ⊕ Las que "planificaron" su labor, pero no llegaron a seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en sus alumnos no acciones de enseñanza estratégica (2 y 3)
  - ⊕ Las que lograron diseñar y seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en sus estudiantes, y acciones generales para desarrollarlas desde la labor tutorial, pero en la aplicación de estas acciones, no consiguieron ceder el control al estudiante, ya que ofrecieron orientaciones generales sobre el proceso de estudio (tutora 4) o pautas muy específicas y directivas (tutora 5), sin lograr desarrollar planamente un enfoque estratégico.
  - ⊕ Las que desarrollaron una enseñanza estratégica, más interactiva, propiciando en sus estudiantes la toma de conciencia sobre su propio proceso de estudio, así como la toma de decisiones guiada o autónoma de las posibles soluciones (tutoras 1 y 6).

### **Quinta Unidad de Análisis: Dispositivos metodológicos que durante la formación han contribuido a la producción de cambios en los tutores**

El análisis de los principales cambios académicos y profesionales en las distintas tutoras permitió identificar la influencia de los siguientes dispositivos metodológicos previstos y utilizados durante el curso.

En el conocimiento académico:

- ⊕ La interacción con la formadora, a través del correo electrónico, contribuyó al cambio en el conocimiento estratégico relacionado con el análisis metacognitivo.
- ⊕ La interacción de las tutoras con sus compañeras en las actividades colaborativas y foros, ayudó a la negociación de significados de los contenidos y al desarrollo de las actividades propuestas, lo que contribuyó principalmente al cambio en el conocimiento conceptual.
- ⊕ La interacción con las guías de lectura, y el desarrollo de todas las actividades propuestas antes y durante, con la

---

progresiva cesión del control en cada unidad, contribuyó al cambio en el conocimiento estratégico y conceptual, debido a un mayor nivel de interiorización y práctica autónoma.

En el conocimiento profesional:

- ⊕ La comprensión conceptual y el conocimiento estratégico como aprendiz, contribuyó al diseño y aplicación de cambios en la enseñanza estratégica a distancia, desde la labor tutorial.
- ⊕ La mayor conciencia del rol tutorial y la planificación de acciones tutoriales como logros académicos del curso, contribuyeron a que tutoras mejoraran la planificación de sus acciones de enseñanza (en distintos niveles).
- ⊕ El uso de medios virtuales como el correo electrónico y el foro durante el curso, favoreció la incorporación de los mismos en la labor tutorial con sus estudiantes gracias a una práctica satisfactoria con los mismos.

Estos dispositivos interactivos influyeron en la producción de cambios académicos y profesionales en cada tutora, en los cuales se identificaron distintos niveles. El análisis de los niveles alcanzados por cada tutora en el uso de los dispositivos metodológicos y en sus cambios académicos y profesionales, permitió identificar tres tipos de tutoras:

- a) *Tutoras que planifican su labor*: como estudiantes incorporaron en su discurso vocabulario relacionado con el rol de tutor y el aprendizaje a distancia (unidad 1), pero no lograron superar su confusión conceptual entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza; no se desempeñaron como aprendices estratégicas y no lograron desarrollar un análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio, ni colocarse en la perspectiva del estudiante. A nivel profesional experimentaron cambios en aspectos básicos como la planificación y organización de sus acciones tutoriales, pero no llegaron a identificar las estrategias de aprendizaje que buscaban desarrollar en sus estudiantes. En la práctica, no llegaron a incorporar acciones de enseñanza estratégica.

- 
- b) *Tutoras procedimentales*: durante el curso de formación lograron cambios apreciables con respecto a sus concepciones iniciales sobre el rol del tutor y el aprendizaje y la enseñanza estratégicos, pero no lograron explicitar en qué consistió este cambio. Asimismo, desarrollaron un conocimiento estratégico en la lectura, el análisis metacognitivo o el análisis de su práctica en, pero no solicitaron ayudas estratégicas a la formadora, y no lograron interiorizar o explicitar su proceso de toma de decisiones, control y evaluación de su aprendizaje, ya que específicamente no lograron elaborar su propia guía de lectura en la unidad 3.

En su conocimiento profesional, lograron diseñar y seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en sus estudiantes, y acciones generales para desarrollarlas desde la labor tutorial. Sin embargo, en la aplicación de estas acciones, no consiguieron ceder el control al estudiante, ya que ofrecieron orientaciones generales sobre el proceso de estudio o pautas muy específicas y directivas, sin brindar a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones explícitas. Incorporaron en su labor la enseñanza de procedimientos para el estudio y el aprendizaje, pero no lograron desarrollar plenamente un enfoque estratégico.

- c) *Tutoras estratégicas*: presentaron interdependencia positiva entre el nivel de conocimiento académico y el profesional. Durante el curso de formación lograron un cambio elevado en el conocimiento académico conceptual, verbalizando los cambios experimentados (discursivo). También desarrollaron un alto nivel de conocimiento estratégico (práctico), consiguiendo autocontrolar y regular su proceso lector (a través de la elaboración de la guía 3); ejercitar su capacidad metacognitiva, gracias al análisis de sus logros y dificultades, y a la búsqueda y aplicación de acciones para superarlas. Desarrollaron una enseñanza más interactiva, propiciando en sus estudiantes la toma de conciencia sobre su propio proceso de estudio, así como la toma de decisiones guiada o autónoma de las posibles soluciones.

---

## **Conclusiones**

A partir de los resultados analizados, podemos afirmar que:

1. Las tutoras que siguieron todo el proceso de cesión del control propuesto, desarrollaron un conocimiento más estratégico y autorregulado a nivel académico y profesional debido a que alcanzaron un mayor nivel de interiorización y práctica autónoma.
2. Algunas tutoras no alcanzaron una práctica autónoma del aprendizaje estratégico, debido posiblemente a las limitaciones de tiempo y al tipo de interacciones sociales que se produjeron, lo que determinó que únicamente accedieran a un estadio de práctica guiada controlado externamente.
3. La lectura guiada y la participación en espacios virtuales colaborativos han contribuido a una mayor elaboración y cambio conceptual.
4. El análisis metacognitivo ha contribuido a un mayor conocimiento estratégico y elaboración conceptual debido al desarrollo de una mayor conciencia respecto al cambio experimentado.
5. Todas las tutoras mejoraron la planificación de sus acciones de enseñanza debido a una mayor conciencia de su rol.
6. Algunas tutoras desarrollaron una enseñanza estratégica en la planificación y aplicación de acciones tutoriales orientadas al aprendizaje estratégico de sus estudiantes, debido al desarrollo de un aprendizaje estratégico más auto-regulado y autónomo.
7. Todas las tutoras incorporaron el uso de medios virtuales en su labor tutorial con sus estudiantes gracias a una práctica satisfactoria con los mismos.

---

## Referencias

ALLY, M. (2004). Foundations of Educational Theory for online Learning. Anderson, T & Elloumi, F. (Eds.) *Theory and Practice of Online learning / Online book*. Athabasca University.

ANDERSON, T (2004). Teaching in an online learning context. En: Anderson, T y Elloumi, F. (Eds.) *Theory and Practice of Online learning*. Online book. Athabasca University.

BADÍA, A. y MONEREO, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35, 1; 47-70.

BARBERÁ, E. y MONEREO, C. (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en escenario educativos no-formales. En: Monereo, C. (Coord). *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Visor - Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, 295-335.

COLLISON, G., BONNIE, E., SARAH, H. & TINKER, R. (2000). *Facilitating online learning Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.

CHEETHAM, G. y CHIVERS, G. (2001). How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in profession. *Journal of European Industrial Training*, 25, 5; 277-292.

DEL MASTRO, C. (2001). *Aprendizaje Estratégico en la Educación a distancia*. Tesis doctoral no publicada. Doctorado en Psicología de la Comunicación: interacciones educativas. Universidad Autónoma de Barcelona.

GARCÍA ARETIO, L., OLIVER, A. y ALEJOS, P. (Ed.) (1999). *Perspectivas sobre la Función Tutorial en la UNED*. Madrid: UNED

GOLD, S. (2001). A constructivist approach to online training for online teachers. *Journal of Asynchronous Learning Networks* Vol. 5 1- May. Consultado el 12/Febrero/2002 en: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n1/pdf/v5n1\\_gold.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n1/pdf/v5n1_gold.pdf)

---

HIRUMI, A. (2002). A Framework for analyzing, designing, and sequencing planned elearning interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3 (2), 141-160.

JONASSEN, D. Y ROHRER-MURPHY, L (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Enviroments. *Educational Technology Research and Development* 47 (1), 61-79.

KARSENTI, T, LAROSE, F. NÚÑEZ, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4, N°1. Consultado el 12/julio/2003 en: <http://redie.vabc.mx/contenido-karsenti.pdf>

LAND, S. (2000). Cognitive Requirements for Learning with Open-Ended Learning Enviroments. *Educational Technology Research and Development* Vol 48. N. 3, 2000, 61-78.

MONEREO, C. (2001). «Les demoiselles» de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. *Contextos de Educación*, Año II, N°2. Consultado el 10/agosto/2001 en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Monereo.htm>

MONEREO, C. (2004). The virtual construction of the mind: the role of educational psychology. En *Interactive Educational Multimedia*, 9, 32-47. Consultado el 4/ noviembre/2004 en: <http://161.116.7.102/iem>

PAULSEN, M.F. (2003). *The state of the art of e-learn* NKI Distance Education, March. Work Package One, The Delphi Project. Consultado el 12/julio/2004 en: [http://home.nettskolen.nki.no/~morten/artikler/State\\_of\\_the\\_art.pdf](http://home.nettskolen.nki.no/~morten/artikler/State_of_the_art.pdf)

PÉREZ CABANÍ, M.L. (2000). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En: Monereo, C. (Coord) *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Visor - Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, 63-113.

PÉREZ i GARCÍAS, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación* 19, 49-61. Consultado el 26/marzo/2004 en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm>.

SALMON, G. (2000). *E-mentoring: the Key to teaching and learning online*. London: Kogan.

SIGALES, C. (2001). *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*. Consultado el 27/enero/2003 en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html>

SILVA QUIROZ, J.E. (2004). El Rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes. *Revista electrónica Teoría de la Educación* No. 5. Consultado el 4/noviembre/2004 en: [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_05/n5\\_art\\_silva.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_silva.htm)

SHRUM, L Y HONG, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: voices from experienced educators. *Journal of Asynchronous Learning Networks* Vol. 6, ISSUE 1 – July 2002, 57-67. Consultado el 10/Septiembre/2004 en: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1\\_schrum.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_schrum.asp)

VALENTA, A., THERRIAULT, D. DIETER, M., MRTEK, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Networks* Vol. 5, Issue 2 – September 2001, 111-127. Consultado el 10 /septiembre/2004 en: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2\\_valenta.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/pdf/v5n2_valenta.pdf)

WHITE, C. (1999). The Metacognitive Knowledge of distance learners. *Open Learning*, November 1999, 37-46.