



VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto. 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

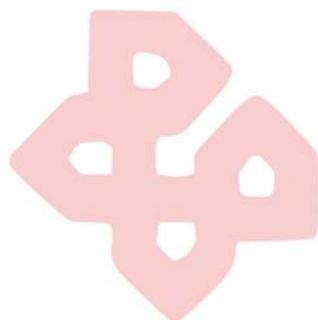
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/01/2013

Fecha de aceptación 9/05/2013

TAREAS Y COMPETENCIAS DEL TUTOR ONLINE

Tasks and competencies for online teachers



Carmen Yot Domínguez, Carlos Marcelo
Universidad de Sevilla

E-mail: carmenyot@us.es, marcelo@us.es

Resumen:

En este artículo hemos analizado las competencias que el tutor online requiere en la actualidad para el ejercicio de la función tutorial, así como las tareas que desempeñan. Para dar respuesta al objetivo planteado, hemos diseñado un inventario que han respondido 101 tutores y hemos entrevistado a 46 profesionales del e-learning. Los resultados derivados del análisis estadístico de los datos recopilados por el inventario y del análisis del contenido de las entrevistas, muestran la amplia variedad de competencias que debe poseer el tutor online y revelan como insuficiente el dominio de la materia.

Palabras clave: tutor online; competencia; perfil; e-learning; docencia

Abstract:

In this article we have analyzed the competencies that the online teachers currently need for developing the online tutorial action, as well as the tasks that they play. To respond to that aim, we have designed an inventory that 101 online teachers have responded and have interviewed 46 e-learning professionals. The results derived from the statistical analysis and the content analysis, show the wide variety of competencies that the online teacher must possess and reveal that the subject knowledge is insufficient.

Key words: online teacher; competency; profile; e-learning; teaching

1. Introducción: la función tutorial en e-learning

El e-learning se ha consolidado como una opción de formación viable y de calidad frente a otras modalidades más tradicionales. Con el término e-learning denominamos a aquella modalidad formativa que se desarrolla haciendo uso de los recursos electrónicos a través de redes y tecnologías de información y comunicación. En e-learning, al igual que sucedió con la educación a distancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desenvuelve en una situación en la que el docente y los alumnos están separados físicamente. La independencia no sólo geográfica sino también temporal se considera entre sus muchas ventajas (Klimova and Poulouva, 2011).

Son múltiples los estudios que han abordado la satisfacción del alumnado con respecto a una acción formativa e-learning. Swan (2001) encontró que sólo tres factores influyen de manera significativa en la satisfacción de los estudiantes, estos son: la claridad del diseño, la interacción con los tutores y el debate activo entre compañeros. Por otra parte, Marcelo (2011) encontró que la satisfacción de los alumnos de cursos de formación para el empleo, desarrollados a través de e-learning, estaba influida por tres dimensiones: contenidos, tareas y evaluación.

La función tutorial es un elemento relevante en el desarrollo de la formación online. En consecuencia, comprender su importancia para el éxito de las soluciones e-learning e identificar las habilidades necesarias para desarrollarla es esencial (McPherson & Nunes, 2004). En este artículo presentamos los resultados de una investigación en la que concentramos la mirada sobre la figura del docente, a quien en el ámbito del e-learning denominamos más específicamente como tutor (Bawane & Spector, 2009; Smith, 2005; Denis, Watland et al., 2004; McPherson, Nunes & Zafeiriou, 2003; Reid, 2002, 2003; Barker 2002a, 2002b; Goodyear, Salmon et al., 2001).

Este profesional puede participar o no en la toma de decisiones sobre el diseño de los diferentes elementos curriculares (actividades, evaluación, contenidos, etc.) y llegar a gozar de mayor o menor autonomía para reorientar el diseño de la formación durante su desarrollo en función de los resultados y dificultades que van surgiendo (Rodríguez Hoyos & Calvo, 2011). Sin embargo, en la fase de implementación, el tutor tiene la plena responsabilidad de guiar a los estudiantes a lo largo de toda la acción formativa para que puedan completarla con éxito. Por tanto su trabajo consistirá en: dar la bienvenida a los estudiantes al inicio, alentarlos y motivarlos, supervisar su progreso; asegurarse de que trabajan al ritmo adecuado, proporcionarles información, clarificarles y explicarles; asegurarse de que están alcanzando el nivel requerido, facilitar los grupos de aprendizaje, dar consejos y apoyo técnico, etc. (Duggleby, 2001, p. 135).

Según Hootstein (2002), durante el desarrollo de una acción formativa a través de la modalidad de e-learning, un tutor online "viste" cuatro pares de zapatos diferentes que le llevan a actuar como: docente, director social, gerente del programa y asistente técnico. Hagamos mayor referencia a cada uno de estos roles:

Docente: proveedor de recursos, guía y consultor. Entre sus tareas de enseñanza se encuentran: 1) proporcionar información que ayude a los alumnos a completar las tareas de aprendizaje, 2) sugerir ideas o estrategias de aprendizaje y 3) ayudar a los estudiantes a conectar el contenido de estudio con sus conocimientos previos.

Director social: creador de entornos de colaboración. Promueve las relaciones interpersonales, ayuda a los estudiantes a trabajar juntos y guía el desarrollo de un sentido de comunidad

dentro y entre los pequeños grupos. Estimula la participación del alumnado y la interacción mediante el uso de pequeños grupos de discusión, proyectos colaborativos, estudios de caso... Supervisa y participa en los foros de discusión, identificando conceptos erróneos o guía hacia debates más fructíferos. Mantiene los debates centrados en el tema, presenta múltiples perspectivas, resume y sintetiza los puntos principales.

Gerente del programa. El tercer rol es el de responsable de las tareas organizativas, administrativas y procedimentales. Está disponible para ayudar a los estudiantes a administrar su tiempo y evitar la sobrecarga de información puesto que muchos alumnos no están acostumbrados a la independencia que en e-learning se proporciona y la gran cantidad de información que se pone disponible.

Asistente técnico. Ayuda a los estudiantes a sentirse cómodos con el sistema y el software y prepara a los alumnos para resolver las dificultades técnicas que pueden producirse. Debe sentirse ágil utilizando las herramientas de comunicación.

La función tutorial se desempeña, como vemos, en tres niveles de presencia a los que ya hicieron referencia Garrison, Anderson y Archer (2000) en su Marco para la Indagación en la Comunidad: presencia cognitiva, social y de enseñanza (Oncu & Cakir, 2011). Las tres son dimensiones que deben estar presente en todo acto de orientación tutorial en e-learning.

La presencia social es un concepto que se utiliza para analizar la calidad de las interacciones sociales en los ambientes de aprendizaje (Kim, Kwon, & Cho, 2011; Hou & Wu, 2011). Para que se produzca aprendizaje es necesario motivación e implicación. Larreamendy y Leinhardt (2006) hablaban de "implicación epistémica" para referirse al compromiso del alumno con la construcción de conocimiento en grupo. Los espacios de aprendizaje online dan la oportunidad de desarrollar comunidades de aprendizaje que, bajo la orientación de los tutores online, favorecen esta implicación (Chang, Chen, & Li, 2008). Así, la presencia didáctica o de enseñanza se promueve a través del desarrollo de tareas, los debates en foros, la facilitación del discurso en tanto que crean oportunidades de aprendizaje para los alumnos (Shea & Bidjerano, 2010; Zydney, deNoyelles, & Seo, 2012).

La última dimensión a la que se refieren Garrison, Anderson & Archer (2000) es la cognitiva. Una de las funciones de los tutores es acompañar a los alumnos en el proceso de construcción de conocimiento. Este proceso se construye como un conjunto de fases que, de forma inductiva permite que los alumnos puedan plantearse preguntas, buscar fuentes de información para dar respuestas a las preguntas, comparar, contrastar, analizar y llegar a conclusiones (Akyol & Garrison, 2011). Esta dimensión cognitiva que suele estar presente en los debates asíncronos, es menos común en los síncronos. Chen et al. (2009) encontraron en el análisis de debates síncronos, que el porcentaje de mensajes cognitivos y metacognitivos eran relativamente bajos.

¿Cómo se relacionan e influyen estas tres dimensiones en el desarrollo de la formación online? Garrison y sus colaboradores (2010) plantearon un estudio causal para conocer la relación causal entre las tres dimensiones de presencia: social, didáctica y cognitiva. Entre los hallazgos más destacados se encuentra que es la dimensión didáctica la que más influye en la percepción de los estudiantes respecto de los resultados en las otras dos dimensiones. Además, encuentran que la dimensión social puede considerarse un elemento mediador entre la dimensión didáctica y la cognitiva.

Para desempeñar su papel, por tanto, el tutor ha de tener dominio suficiente de la materia sobre la que enseña, ha de desenvolverse en el entorno tecnológico con solvencia, sabiendo sacar el máximo partido didáctico a las herramientas con las que cuenta, y debe

poseer los suficientes conocimientos didácticos como para planificar actividades de manera realista que faciliten el aprendizaje y para reorientar las estrategias si observa que éstas no dan el resultado esperado (Seoane & García, 2007). Remitimos al modelo de Koehler, Mishra, & Yahya (2007) acerca del conocimiento base del docente, el cual amplía el presentado por Shulman, Wilson & Richert (1987) para dar cabida al conocimiento de la tecnología.

El tutor, como se ha señalado, ha de crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, y en consecuencia, facilitar la colaboración y la participación, promover debates con cuestiones sugerentes y gestionar dinámicas de grupo interactuando con todos los alumnos. Por ello, el tutor debe hacer gala de un lenguaje cuidado, disponer de la capacidad de expresarse por escrito con claridad y concisión y tener la habilidad de mantener un estilo de comunicación con el alumnado no autoritario sino motivador y amistoso. Asimismo, en tanto que esto le llevará a conformar una comunidad de aprendizaje cohesionada, se espera que demuestre tener liderazgo. Debe mostrarse accesible a los estudiantes y respetuoso y tolerante con la diversidad, multiculturalidad y necesidades particulares de sus alumnos (Vásquez, 2007). Además, debe proporcionar retroalimentación y refuerzo al alumnado y hacerle llegar consejos a fin de evitar la ansiedad y sobrecarga cognitiva, esto es, debe saber hacer el seguimiento del progreso individual y el del grupo, evaluar el desempeño individual y grupal (McPherson, Nunes & Zafeiriou, 2003; Bawane & Spector, 2009).

Una de las funciones que los tutores realizan, desde el punto de vista de Garín, Rodríguez y Armengol (2010) es la de moderadores de comunidades de prácticas que se desarrollan en la modalidad online. En estas tareas, los moderadores han de hacer posible la posibilidad de generar información, construir nuevo conocimiento y promover sinergias que conduzcan a transformar la realidad en la que está inserta la comunidad de práctica. En su investigación encontraron que los moderadores desarrollaban diferentes funciones: organizativas (apoyar las actividades de la red, asegurar la relevancia y calidad de las contribuciones); intelectuales (analizar las necesidades de debate, buscar información relevante para aportar a la red); sociales (motivar y promover una cultura de aprendizaje compartido, mantener la red conectada) y tecnológicas (aprender sobre la plataforma, utilizar las herramientas, etc.).

Desde otra perspectiva, Asterhan (2011) analizó con un sistema de codificación múltiple los perfiles que adoptaba diferentes moderadores en espacios de comunicación síncrona. Encontraron los siguientes: el moderador como gestor de las discusiones, animando a participar, dirigiendo la discusión hacia el tema de debate, aunque si ser parte fundamental del mismo. Un segundo perfil que encontraron fue el del moderador participando como sujeto que desafía al grupo o a los individuos para que profundicen en los temas a partir de preguntas sugerentes. Un tercer perfil encontrado se refiere a aquellos moderadores que asumen un alto nivel de participación como cualquier otro participante en el debate. Los últimos perfiles son el moderador como observador y el moderador autoritario. En el primer caso el moderador es inactivo y se limita a participar al inicio y final del encuentro. En el caso del moderador autoritario, su perfil se caracteriza por intervenciones no basadas en reflexiones o preguntas, sino en afirmaciones basadas en su criterio y rol.

2. Objetivos de la investigación

El e-learning es una modalidad de formación que requiere perfiles profesionales especializados. Algunos de estos perfiles son específicos de esta modalidad y otros pueden

considerarse como una extensión o adaptación de otros ya existentes. Han sido varios los estudios que han analizado las competencias que deberían poseer los profesionales del e-learning (Marcelo, 2006; Khan2004, Khan & Joshi, 2006).

En la investigación que presentamos abordamos el estudio de los perfiles profesionales actuales relacionados con e-learning, así como las competencias que son requeridas para el adecuado desempeño de estos perfiles (Conole & Oliver, 2007). Los objetivos de la investigación son:

- Describir y analizar las competencias requeridas para el desempeño de las funciones de tutorización de proyectos de e-learning.
- Analizar diferencias en la valoración de la importancia de las competencias tutoriales en función de diferentes perfiles profesionales, sexo y edad.

3. La recogida y el análisis de los datos

Nuestro estudio se desarrolló en dos etapas consecutivas de recogida y análisis de información. En la primera de ellas, utilizamos como instrumento de recogida de datos un inventario desarrollado y distribuido a través de la web. Éste fue elaborado a partir de un primer modelo de competencias para e-learning que confeccionamos en base a una amplia revisión de la literatura sobre competencias y perfiles profesionales en e-learning. Este modelo enumeraba las competencias necesarias, con sus unidades y elementos de competencia, para el desempeño eficiente en el desarrollo de un proyecto de e-learning. Las competencias y sus correspondientes subcompetencias fueron asignadas a diferentes perfiles profesionales (experto en contenidos, experto en metodología, diseñador de recursos digitales, administrador de la plataforma, gestor de contenidos, gestor de formación, técnico de calidad y profesor-tutor). En este proceso de asignación entendimos que existían elementos de competencia específicos de un único perfil, así como competencias correspondientes a varios perfiles profesionales. Al profesor-tutor asignamos, principalmente, la siguiente competencia, con sus diferentes niveles de concreción:

COMPETENCIA: Acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje orientando, proporcionando retroacción, gestionando la interacción, facilitando los recursos de aprendizaje y velando por la calidad de la formación. Sus unidades y elementos de competencia son los siguientes:

E.1: Acoger, asesorar y orientar al alumnado favoreciendo la autonomía de su aprendizaje.

E.1.1. Resolver los problemas que se presentan a los alumnos, especialmente en los primeros momentos de la acción formativa, ya sean de uso de las herramientas disponibles en la plataforma o sobre el programa de formación, utilizando las herramientas de comunicación más adecuadas a cada situación.

E.1.2. Apoyar los procesos de aprendizaje enviando consejos, sugerencias y aclarando dudas sobre el contenido y actividades de aprendizaje empleando para ello las herramientas de comunicación más oportunas.

E.1.3. Motivar y despertar el entusiasmo por la acción formativa haciendo ver la relación de la materia con las necesidades de aprendizaje del alumnado.

E.1.4. Ayudar al alumnado a autodirigir su propio proceso formativo y reforzar su autonomía ofreciéndole oportunidades de aprendizaje a través de la realización de actividades y aportando recursos formativos adicionales.

E.1.5. Favorecer la inclusión del alumnado con necesidades especiales adaptando los medios y procesos de aprendizaje según normas de accesibilidad.

E.1.6. Apoyar a los grupos de alumnos, comunidades de aprendizaje y redes, dinamizando la comunicación, promoviendo la interacción a través del uso de tecnologías apropiadas.

E.2: Gestionar los contenidos velando porque estén actualizados.

E.2.1. Supervisar los materiales que serán empleados en el curso con objeto de que éstos se adapten a los objetivos previstos y estén actualizados.

E.2.2. Introducir modificaciones en la programación del curso adecuándola, cuando sea oportuno y las circunstancias así lo requieran, al progreso y necesidades de los alumnos en el curso.

E.2.3. Revisar las actualizaciones de los contenidos del curso evitando la existencia de una información desfasada.

E.3: Realizar el seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumnado proporcionando feedback de la misma y revisando el programa formativo.

E.3.1. Hacer el seguimiento de la actividad, participación y rendimiento de los alumnos a través de los procedimientos establecidos a tal fin.

E.3.2. Proporcionar feedback continuo al alumnado sobre sus progresos en el desarrollo de la acción formativa utilizando las herramientas adecuadas y facilitándoles orientaciones para mejorar su proceso de aprendizaje.

E.3.3. Adecuar criterios de evaluación de los aprendizajes acordes a los objetivos y competencias definidas para el curso.

E.3.4. Evaluar al alumnado de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos manteniendo un registro de sus resultados.

E.3.5. Revisar la planificación y del desarrollo del programa a partir de los resultados de evaluación.

E.4: Gestionar la interacción facilitando la participación y la colaboración a través de las herramientas y espacios adecuados.

E.4.1. Crear un ambiente de aprendizaje agradable y favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje entre el alumnado, promoviendo la participación libre y responsable y la retroacción positiva.

E.4.2. Promover la interacción del alumnado utilizando diferentes herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, abriendo líneas de debate e impulsando el intercambio de opiniones, a través del reforzamiento y resumen de las aportaciones.

E.4.3. Ofrecer oportunidades de participación propiciando tiempos de reflexión al alumnado y elaborando conclusiones al finalizar los módulos de contenidos a modo de síntesis.

E.4.4. Desarrollar con diligencia y proactividad, procesos de comunicación sincrónica y asíncrona durante las acciones de e-learning, utilizando los programas informáticos adecuados.

E.4.5. Crear espacios de colaboración estableciendo normas de participación en las diferentes herramientas de comunicación y velando por su cumplimiento.

E.5: Facilitar el aprendizaje del alumnado diversificando las actividades, los tipos de aprendizaje y los contextos en que se producen.

E.5.1. Facilitar el proceso de aprendizaje promoviendo el intercambio entre el alumnado de documentación, resultados, etc.

E.5.2. Facilitar un aprendizaje auténtico y desafiante, aportando al alumnado ejemplos de aplicación práctica de los contenidos del curso y proponiendo problemas para su resolución.

E.5.3. Plantear actividades alternativas de puesta en práctica o profundización en el contenido objeto de estudio.

E.5.4. Promover el aprendizaje colaborativo poniendo en valor la experiencia y conocimiento de los miembros del grupo y proponiendo actividades de creación colectiva.

E.5.5. Apoyar la aplicación de lo aprendido, desarrollando actividades de aprendizaje en el puesto de trabajo cuando sea posible.

E.5.6. Ayudar a identificar y explotar las oportunidades de aprendizaje no formal e informal mediante el desarrollo de actividades basadas en el uso de las redes sociales, el trabajo colaborativo o la observación y análisis de situaciones reales.

E.6: Asegurar la calidad durante el proceso formativo midiendo expectativas, satisfacción y resultados.

E.6.1. Aplicar procedimientos para asegurar la calidad a lo largo del curso de e-learning.

E.6.2. Identificar las expectativas del alumnado respecto del curso, así como sus conocimientos previos utilizando pruebas iniciales de evaluación.

E.6.3. Evaluar la satisfacción del alumnado a lo largo del curso y al final del mismo utilizando herramientas adecuadas para ello.

E.6.4. Realizar un seguimiento de la evolución de los aprendizajes del alumnado a lo largo del curso mediante el análisis de su actividad en la actividad formativa.

E.6.5. Asegurar el funcionamiento de los dispositivos tecnológicos y contenidos digitales a lo largo del curso, mediante una revisión permanente de su funcionamiento y de la implantación de un sistema de alerta.

E.6.6. Responder las quejas y reclamaciones por parte del alumnado de acuerdo a los protocolos establecidos.

Una vez definido el modelo de competencias, diseñamos una escala tipo Likert a través de la que se solicitaba a los encuestados que valoraran la pertinencia de cada elemento de competencia (ítems de la escala) para su perfil profesional con un valor numérico que oscilaba entre 1, como menor valoración, y 5, como máxima valoración. La escala de medida fue desarrollada directamente en la aplicación online e-encuestas.

La escala de medida fue respondida por 317 personas, de las cuales 101 sujetos (el 31.9% de la muestra) afirman disponer el perfil de profesor-tutor en e-learning. De estos, 62 eran mujeres y 37 eran hombres. Mayoritariamente, los profesores-tutores residen en España: 67 son de Andalucía, 13 del resto de España (La Coruña, Navarra, Barcelona, Huesca, Zaragoza, León, Cáceres, Valencia. Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife). Los que han afirmado vivir en otros países son todos procedentes de América Latina (Argentina, Colombia, México, Chile, Uruguay, Perú y Brasil) excepto 3 personas que lo hacen en Lisboa y 1 en Setúbal, ambas ciudades de Portugal.

Los datos que obtuvimos fueron sometidos a diferentes análisis estadísticos: univariable, bivariable y multivariables. La estadística descriptiva univariable (frecuencias, media y desviación típica) nos permitió identificar cómo los tutores habían valorado cada uno de los elementos de competencia que tenían asignados. Los estadísticos U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, además del test exacto de Fisher y el análisis de correlación canónica no lineal, nos fue de utilidad para analizar cómo las valoraciones a los diferentes elementos de competencias se comportaban en función del perfil profesional de los sujetos encuestados.

Hemos procedido, asimismo, a realizar el análisis de fiabilidad del instrumento a través de la prueba Alpha de Cronbach. Para el conjunto de los 33 ítems relativos al perfil de

tutor es de ,9591. El valor de fiabilidad de todos los elementos de la competencia específica asignada a la función tutorial es superior a ,9567.

En un segundo momento, procedimos a entrevistar a 46 profesionales empleados actualmente en el ámbito del e-learning, para conocer las competencias que requieren en el ejercicio de sus puestos de trabajo. Las entrevistas fueron individuales y semiestructuradas, contamos para ello con un guión que nos ayudó durante el desarrollo de los encuentros.

Tabla 1. *El guión de entrevista*

Datos generales y de identificación	<p>¿Cuántos años llevas dedicándote al sector del e-learning?</p> <p>¿Qué formación tienes?</p> <p>¿Cuál es tu situación laboral actual?, ¿trabajas en la actualidad para alguna entidad o eres autónomo/a?, ¿a qué se dedica tu entidad?</p> <p>¿Qué puesto de trabajo ocupas?</p>
Modelo de desarrollo	<p>¿Cuáles son las fases o momentos del proceso de desarrollo de un proyecto de e-learning que se sigue en tu entidad?, ¿cuándo se inicia y cuándo se da por finalizado?, ¿es alguna fase dependiente de otra?</p> <p>¿Quiénes participan en cada momento?, ¿qué hace cada uno de los participantes?, ¿en alguno de estos momentos se trabaja en equipo?, ¿alguien lidera el proceso?, ¿existe coordinación?</p> <p>¿Qué recursos o herramientas se emplean en cada una de las fases?</p> <p>¿Qué tiempo de duración tiene cada fase?, ¿son los tiempos flexibles?</p>
Desempeño	<p>En el proceso descrito ¿a qué tareas te dedicas?, ¿te sientes cómodo/a realizándolas?, ¿cuáles crees que son los aspectos más importantes de tu trabajo?</p> <p>¿Qué es de tu responsabilidad?, ¿qué no?</p> <p>Explica cómo se desarrolla un día en tu puesto de trabajo.</p> <p>¿Qué conocimientos, habilidades o actitudes crees que son necesarios para hacer cada una de esas tareas?, ¿cuáles son los más relevantes y cuáles secundarios?, ¿qué necesitas saber hacer?</p> <p>Explica alguna situación que hayas vivido en tu puesto de trabajo que no hayas sido capaz de resolver o hayas necesitado ayuda para hacerlo.</p> <p>¿Tienes en la actualidad alguna necesidad de aprendizaje?, ¿cuáles te aparecieron en tus primeros años de experiencia?,</p> <p>¿Qué cambios has experimentado en tu puesto de trabajo?, ¿percibes alguna amenaza?</p>
Consonancia	<p>¿Podrías identificarte con alguno de estos perfiles profesionales?</p> <p>Ya has indicado las competencias que necesitas para cada uno de ellos. De las siguientes ¿cuáles son representativas para ti? ¿Por qué?</p>

Los sujetos entrevistados ejercían profesionalmente en empresas que ofertaban la producción de contenidos formativos y la impartición de acciones formativas, en entidades que distribuyen soluciones tecnológicas para la formación; en Confederaciones de Empresarios, Escuelas de Negocio, Escuelas de Idiomas, fundaciones e institutos que disponen de programas de formación online, en empresas con planes de formación interno online para su personal, en universidades que trabajan por el desarrollo del e-learning, en organismos públicos que financian acciones de e-learning, etc. Sus puestos de trabajo oscilan desde el responsable o director de proyectos hasta el de técnico de e-learning o tutor online. Algunos de ellos se desempeñan como “freelance”. La práctica totalidad de ellos, no obstante, desempeñan funciones representativas de diferentes perfiles profesionales.

De los 46 sujetos entrevistados, 21 eran hombres y 25 mujeres. Mayoritariamente residen en España (Sevilla, Granada, Barcelona, Madrid, Bilbao, etc.). Del total de sujetos, 6

personas viven en América Latina (Venezuela, Argentina, Brasil, Chile, Ecuador y Colombia) y 1 en Finlandia aún cuando esta última trabaja para una entidad española.

Tras cada entrevista, las grabaciones fueron transcritas. Una vez dispusimos de todos los textos, procedimos a analizar su contenido. Para ello desarrollamos un sistema de categorías. Éste fue diseñado siguiendo un proceso inductivo, emergente a partir de los propios datos. Las categorías y subcategorías que lo conformaron eran relativas a las variadas tareas que los profesionales describieron en los encuentros como representativas de lo que deben hacer en sus puestos de trabajo y las capacidades, conocimientos y actitudes que requieren para acometerlas. Después éstas fueron agrupadas en dimensiones. La dimensión que concierne directamente al tutor es la denominada Enseñanza Directa.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de la dimensión Enseñanza Directa*

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Enseñanza directa	Facilitar el discurso	Dinamizar los debates.
		Hacer una conclusión a los debates.
		Favorecer la comunicación haciendo uso de diferentes herramientas.
		Motivar la participación del alumnado.
	Facilitar la inmersión	Proponer actividades de socialización.
		Redactar un primer mensaje de bienvenida.
		Contactar con el alumnado que no accede a la plataforma.
	Facilitar el aprendizaje	Responder a consultas e incidencias del alumnado.
		Proporcionar materiales e información adicionales.
		Favorecer el trabajo colaborativo.
		Hacer recordatorios.
		Redactar un mensaje de orientaciones generales.
		Evaluar las actividades de aprendizaje y ofrecer feedback.
		Velar porque los contenidos estén actualizados.
		Suministrar exámenes.
Transmitir al alumnado ánimos.		
Favorecer la autonomía del estudiante.		
Facilitar la adquisición de competencias digitales.		

4. Los resultados

4.1 Análisis descriptivo de resultados

¿Cuáles son las competencias más importantes en el trabajo del tutor online? Para responder a esta pregunta vamos en primer lugar a presentar los resultados integrando los hallazgos obtenidos a través de los dos instrumentos de recopilación de información que hemos utilizado en esta investigación: el inventario y las entrevistas.

Un primer dato que hay que destacar es que en todos los ítems del inventario, salvo en uno, la puntuación media obtenida ha sido de 4 o más (valoración de relevante o importante). El único ítem que ha obtenido una puntuación menor de 4 ha sido el referido a "asegurar el funcionamiento de los dispositivos tecnológicos y contenidos digitales a lo largo del curso, mediante una revisión permanente de su funcionamiento y de la implantación de un sistema de alerta" (3.9 puntos). Éste, además, es el elemento de competencia con mayor valor de desviación típica.

Hay que enfatizar que los resultados de la escala, nos prefigura un perfil del tutor online en el que destaca principalmente su capacidad para motivar y despertar interés de los alumnos; la importancia de ofrecer una retroalimentación de calidad, así como la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje adecuado.

Tabla 3. *Media y desviación típica de los elementos de competencia asignados al profesor-tutor que mayor puntuación han obtenido*

	Media	Desv. típ.
Motivar y despertar el entusiasmo por la acción formativa haciendo ver la relación de la materia con las necesidades de aprendizaje del alumnado.	4,80	,536
Proporcionar feedback continuo al alumnado sobre sus progresos en el desarrollo de la acción formativa utilizando las herramientas adecuadas y facilitándoles orientaciones para mejorar su proceso de aprendizaje.	4,77	,637
Crear un ambiente de aprendizaje agradable y favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje entre el alumnado, promoviendo la participación libre y responsable y la retroacción positiva.	4,73	,635
Facilitar un aprendizaje auténtico y desafiante, aportando al alumnado ejemplos de aplicación práctica de los contenidos del curso y proponiendo problemas para su resolución	4,72	,600
Resolver los problemas que se presentan a los alumnos, especialmente en los primeros momentos de la acción formativa, ya sean de uso de las herramientas disponibles en la plataforma o sobre el programa de formación, utilizando las herramientas de comunica	4,70	,648

¿Cuáles son las funciones que desempeñan los buenos tutores, y cuáles son las competencias que deben poseer para el desempeño adecuado de estas funciones? Vamos a ir dando respuesta a esta pregunta a partir de los resultados de las entrevistas e inventario.

- Los tutores dan la bienvenida al alumnado y apoyan un primer contacto entre ellos, proporcionan las primeras orientaciones y resuelven las primeras dudas y problemas.

“Cuando ya empiezo a ser tutora [...] ya les envío el primer correo de bienvenida y las instrucciones de léanse la guía didáctica”.

Al margen de dar la bienvenida, en los primeros momentos de una acción formativa e-learning, los tutores son las personas que se ocupan de resolver los problemas que se presentan a los alumnos, ya sean de uso de las herramientas disponibles en la plataforma o sobre el programa de formación, utilizando las herramientas de comunicación disponibles. El 79.4% de los tutores que han respondido la escala afirma que ellos deben ser competentes en esta dimensión. El 84.7% de ellos entiende que un tutor, asimismo, debe motivar y despertar el entusiasmo por la acción formativa haciendo ver la relación de la materia con las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Los tutores han de preocuparse por proponer actividades de socialización para favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje desde el inicio. El interés por consolidar una comunidad de aprendizaje, no obstante, debe mantenerse en el tutor durante todo el desarrollo de la acción formativa. Es por ello que los tutores invierten sus esfuerzos en motivar la participación del alumnado y favorecer la comunicación en las diferentes herramientas que tienen a su alcance, mediante las cuales además se hace efectivo el acompañamiento y la asistencia al alumno. El 79.8% de los tutores encuestados manifiesta que un tutor tiene que saber crear un ambiente de aprendizaje agradable y favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje entre el alumnado, promoviendo la participación

libre y responsable y la retroacción positiva. Éstas son funciones que también se vieron reflejadas en las entrevistas: “Propongo desde mis funciones actividades encaminadas a fortalecer el conocimiento mutuo, como reciente decía ¿no?, y la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje”; “Una cosa vital e importante es fomentar la comunicación. Es una de las tareas a las que le dedico tiempo porque sino estamos trabajando de forma aislada. Entonces intento a través de correos, chat, los foros... twitter, que lo hemos integrado hace poco, y todas las herramientas de comunicación a nuestra disposición intento utilizarlas y que el alumno participe, colabore, a través de esas herramientas porque son una fuente vital de aprendizaje en colaboración con los demás”.

- Los tutores propician debates ajustados a la temática de estudio, apoyan las líneas de discusión iniciadas por el alumnado y de todos ellos ha de realizar una conclusión de cierre o final.

“Así como antes en el aula nosotros propiciábamos el clima de colaboración de los alumnos, de participación, de trabajo en equipo, bueno, exactamente igual”.

Una segunda función que, según los resultados encontrados, han de asumir los tutores online es la de iniciar, dinamizar y concluir los debates en los espacios asíncronos. Es a lo que se refería este entrevistado cuando afirmaba: “Es responsabilidad mía proponer debates que conecten con temas de interés para el curso y es responsabilidad mía hacer una conclusión final sobre ese debate”. El 74.4% de los tutores valoró como muy necesario saber promover la interacción del alumnado utilizando diferentes herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, abriendo líneas de debate e impulsando el intercambio de opiniones, a través del reforzamiento y resumen de las aportaciones. Para ello han de conocer la plataforma en la que se desarrolla la formación, así como las herramientas de comunicación que pueden emplearse para favorecer la interacción entre y con el alumnado. También deben poseer habilidades de comunicación escrita y una actitud de accesibilidad permanente.

- Los tutores diseñan actividades adicionales de aprendizaje, ejemplifican y velan por la actualización de los contenidos.

“También pues intento facilitar el aprendizaje con otra serie de actividades que no las tenemos prefijadas”.

En una acción de formación a través de e-learning muchos componentes de su diseño están preestablecidos antes del comienzo. Los contenidos y las actividades de aprendizaje son elementos que suelen estar diseñados desde el principio. Sin embargo, no debemos pensar, por los resultados que hemos encontrado, que los tutores no tienen capacidad para sugerir o desarrollar actividades formativas complementarias a las existentes ni de apoyar el estudio facilitando ejemplos y casos donde ver la aplicación de los contenidos. El 76,7% de los tutores consultados señala que ellos han de facilitar un aprendizaje auténtico y desafiante, aportando al alumnado ejemplos de aplicación práctica de los contenidos y proponiendo problemas para su resolución.

El hecho de que los contenidos estén diseñados con anterioridad potencia la necesidad de que los contenidos sean revisados para garantizar que siguen estando actualizados y accesibles. Algunos tutores nos decían que: “Suelo hacer una revisión de contenidos antes de que empezamos a trabajar un módulo. El master se divide en distintos módulos y siempre antes de comenzar intento hacer una revisión de lo que es el contenido en sí y los recursos que utiliza. Por ejemplo, si utilizamos enlaces de otras web, de pdf, intento revisar que siguen operativos todavía. Pero también hay tutores que no sólo revisan los

contenidos, sino que amplían los recursos disponibles: “El experto crea el contenido y el tutor se lo encuentra creado pero bueno el tutor también aporta otros medios y otros recursos a lo mejor más actuales”.

- Los tutores atienden las consultas del alumnado sobre las actividades de aprendizaje y los contenidos y les proporciona orientaciones durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer su autonomía.

“Es importante crear un clima de confianza con el alumno, que sepa que te puede preguntar cualquier cosa, que va a recibir respuesta rápida y que estamos ahí siempre para apoyarles y guiarles”.

Las consultas que con mayor frecuencia formula el alumnado tienen que ver con las actividades de aprendizaje y los contenidos de estudio. El 75.3% de los tutores saben que es de su competencia apoyar los procesos de aprendizaje enviando consejos, sugerencias y aclarando dudas sobre el contenido y actividades de aprendizaje empleando para ello las herramientas de comunicación más oportunas. Si se repiten las cuestiones con considerable frecuencia, los tutores pueden llegar a optar por emitir un mensaje de orientaciones generales que aclare la situación al conjunto del alumnado en su totalidad. Así nos lo hace ver una de las personas entrevistadas: “Contesto básicamente preguntas que puedan surgir de los participantes, oriento... Si veo que hay muchas consultas de un mismo problema hago una orientación general”.

También es usual que los tutores hagan llegar a su alumnado recordatorios sobre cuestiones pendientes, eventos próximos, etc. en su empeño por guiarlo durante el proceso de aprendizaje, mas lo hace con la precaución de no mermar su autonomía puesto que su objetivo es otro, a saber: afianzar su capacidad de autoaprendizaje. Por esto mismo, otra cuestión que le ocupa es la de transmitir ánimos y seguridad: “Trato de acompañarlo, de mostrarle o transmitirle seguridad, tranquilidad, ánimo, eh, creo que ahí es más de coaching del docente”.

En el contexto latinoamericano nos encontramos que se valora especialmente que los tutores faciliten la adquisición de competencias digitales por parte de su alumnado. Esto realmente puede llegar a hacerse extensible a tutores que se enfrenten a un alumnado sin experiencia previa en e-learning o con bajo nivel de alfabetización tecnológica: “Muchos de nuestros estudiantes era la primera vez que tenían experiencia de formación virtual entonces era como una labor de acompañamiento para que ellos adquirieran las competencias previas o necesarias para interactuar en un ambiente”.

En consecuencia, el tutor requiere disponer de conocimientos de la materia objeto de estudio, de la capacidad de generar confianza, de empatía y sensibilidad, de dominio de los entornos colaborativos y de manejo de las herramientas de comunicación. Sería pertinente asimismo tener experiencia como alumno en e-learning para entender la relevancia de una tutoría efectiva en el proceso de aprendizaje online.

- Los tutores valoran el aprendizaje y progreso del alumnado ofreciéndoles feedback continuo.

“Lo importante es que tengan una realimentación rápida, que no se tarde mucho en corregir las tareas y que, bueno, vean el trabajo que han hecho cómo se les valora”.

Durante el desarrollo de la acción formativa el tutor debe supervisar la actividad del alumnado en la plataforma, atendiendo a las estadísticas que la herramienta facilita y contactar con los alumnos si se observa, bien al inicio o durante el desarrollo de la acción de formación, que baja su actividad. Así se expresaba en una entrevista:

“Aquellos alumnos que se llevaban más de siete días sin entrar un toque cariñoso de “¿te pasa algo?, ¿puedo ayudarte?, tienes que seguir, esto necesita un ritmo” porque entendía que era importante una continuidad en ese sentido”.

En algunas instituciones esta función queda delegada en un perfil específico de seguimiento o en el dinamizador que puede llegar a asistir al tutor en su labor de acompañamiento al alumnado:

“Nosotros como tutores somos un poquito especiales. El tutor no hace ni el seguimiento de los alumnos ni tiene por qué saber de la plataforma. Para eso hay un experto en la plataforma y para eso nosotros tenemos un perfil que es el de seguimiento. Como tutor, yo no tengo que mirar si una persona lleva mucho tiempo o poco sin acceder ni darle un toque políticamente incorrecto para que se conecte”.

Sí es plena responsabilidad del tutor el evaluar las actividades de aprendizaje que presenta el alumnado y proporcionarles feedback. El 83.3% de los tutores señala que es muy importante ser capaz de proporcionar feedback continuo al alumnado sobre sus progresos en el desarrollo de la acción formativa utilizando las herramientas adecuadas y facilitándoles orientaciones para mejorar su proceso de aprendizaje.

3.2 Análisis de diferencias en las valoraciones

Una vez que hemos descrito las valoraciones que se han asignado a los diferentes elementos de competencia y expuesto los principales resultados del análisis del contenido, nos planteamos describir las diferencias que hemos encontrado entre las respuestas al inventario en función de las siguientes variables: perfil profesional, sexo y edad. Aplicamos el análisis de varianza para analizar diferencias entre las respuestas al inventario con base a estos criterios y el análisis de correlación canónica no lineal para ver a qué valoraciones tendían los ítems en función de estas variables. Las tablas de contingencia han sido de utilidad para verificar los hallazgos.

Según la salida del análisis ANOVA no paramétrico, y del test exacto de Fisher, los siguientes elementos de competencia han recibido puntuaciones diferentes en función del perfil profesional (experto en contenidos, experto en metodología, diseñador de recursos, etc.) con el que se han visto representados los sujetos encuestados:

E.3.1. Hacer el seguimiento de la actividad, participación y rendimiento de los alumnos a través de los procedimientos establecidos a tal fin.

E.6.2. Identificar las expectativas del alumnado respecto de la acción formativa, así como sus conocimientos previos utilizando pruebas iniciales de evaluación.

E.6.4. Realizar un seguimiento de la evolución de los aprendizajes del alumnado a lo largo de la acción formativa mediante el análisis de su actividad.

Las tablas de contingencia nos permiten saber que estos son elementos característicos esencialmente de los tutores, más del 60% de ellos los han valorado para su perfil profesional como muy importantes. De hecho, las puntuaciones medias recibidas de los tutores ascienden a 4.66, 4.39 y 4.59, respectivamente.

Tabla 4. ANOVA y Fisher * Perfil profesional

	Prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes	Estadístico exacto de Fisher
E3.1 * Perfil profesional en el que trabaja	,003	,006
E6.2 * Perfil profesional en el que trabaja	,004	,007
E6.4 * Perfil profesional en el que trabaja	,001	,001

En función del sexo, encontramos que existen diferencias significativas en las respuestas dadas a los siguientes elementos de competencia:

E.1.2. Apoyar los procesos de aprendizaje enviando consejos, sugerencias y aclarando dudas sobre el contenido y actividades de aprendizaje empleando para ello las herramientas de comunicación más oportunas.

E.3.1. Hacer el seguimiento de la actividad, participación y rendimiento de los alumnos a través de los procedimientos establecidos a tal fin.

E.4.3. Ofrecer oportunidades de participación propiciando tiempos de reflexión al alumnado y elaborando conclusiones al finalizar los módulos de contenidos a modo de síntesis.

E.4.4. Desarrollar con diligencia y proactividad, procesos de comunicación sincrónica y asincrónica durante las acciones de e-learning, utilizando los programas informáticos adecuados.

E.6.1. Aplicar procedimientos para asegurar la calidad a lo largo de la acción formativa online.

E.6.4. Realizar un seguimiento de la evolución de los aprendizajes del alumnado a lo largo de la acción formativa mediante el análisis de su actividad.

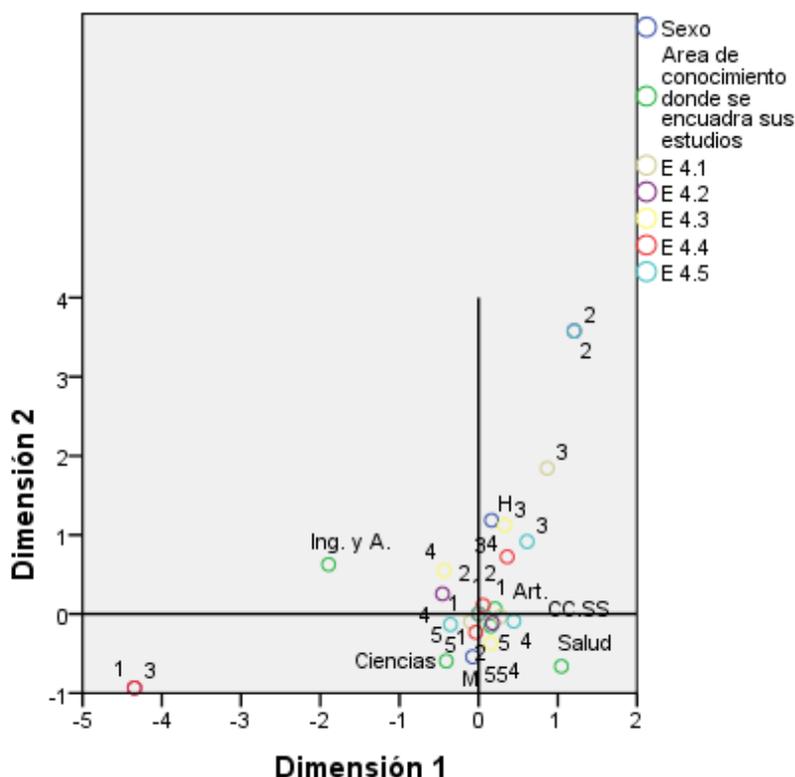
Tabla 5. ANOVA y Fisher Competencia E * Sexo

	Prueba U de Mann-Whitney
E1.2 * Sexo	,021
E3.1 * Sexo	,038
E4.3 * Sexo	,032
E4.4 * Sexo	,002
E6.1 * Sexo	,016
E6.4 * Sexo	,021

En este caso, el análisis de correlación canónica no lineal nos muestra que los hombres tienden a valorar estos elementos como relevantes (4) para su perfil profesional. El número de hombres que asignan la citada valoración es equitativo o muy similar, no obstante, al número de hombres que entienden estos elementos como muy importantes (5). Las

mujeres, por su parte, mayoritariamente dan el valor de 5 a estos ítems. El sexo, en definitiva, afecta poco a cómo son entendidos los elementos de competencia puesto que las puntuaciones son siempre superiores a 3 y por tanto entendidos como representativos.

Gráfico 1. Gráfico del análisis de correlación canónica no lineal de los elementos de competencia E4.1 a E4.5



Por último, encontramos que existen diferencias significativas en la valoración que se hace de los siguientes elementos de competencia en función de la edad de los sujetos encuestados:

E.2.3.Revisar las actualizaciones de los contenidos del curso evitando la existencia de una información desfasada.

E.6.1.Aplicar procedimientos para asegurar la calidad a lo largo del curso de teleformación.

Para el primer elemento de competencia, el mayor número de puntuaciones 1 (nada importante) y 3 (neutral) son provenientes de sujetos con edades inferiores a 33 años. Esto puede deberse a que esta función está tendiendo a ser más representativa del perfil de experto en metodología en la actualidad, es este profesional quien debe revisar y corregir el texto que redacta el experto en el contenido. El segundo elemento, recibe puntuaciones inferiores a 3 de sujetos con edades superiores a los 50 años. El interés por la calidad y el reconocimiento de su importancia es más representativo de las personas jóvenes. Esto puede deberse a que es en la actualidad cuando hay mayor conciencia de ello.

4. Conclusiones

Atendiendo a los resultados, podemos delimitar las competencias recomendables de los tutores para el ejercicio de sus funciones:

1. Recibir al alumnado al inicio de la acción formativa y resolver los problemas que se le presenten ya sean de acceso al entorno de aprendizaje, de manejo de las herramientas disponibles o sobre el propio programa de formación. Favorecer un primer contacto con (y entre) el alumnado e identificar las expectativas de los alumnos respecto de la formación, así como sus conocimientos previos sobre la materia de estudio y nivel de habilidad para la formación online, información que le será de utilidad para motivar y despertar el entusiasmo por la acción formativa y atender a las necesidades especiales.

Los tutores, al comienzo de la acción de formación, han de propiciar que los estudiantes se familiaricen con el entorno de aprendizaje y darán respuestas a cualquier duda técnica que se les presente relacionada con aspectos básicos de acceso, modos de comunicación, etc. Junto con este apoyo técnico se requiere de los tutores una actuación positiva encaminada a asegurar la comprensión por parte del alumnado de las características de la metodología formativa, el programa y las condiciones de estudio, etc. En estos primeros momentos, al margen de dar la bienvenida, deben promover, asimismo, la socialización de los alumnos y motivar y fomentar las primeras interacciones entre ellos haciendo uso de las diferentes herramientas de comunicación. Debe aprovechar para conocer más a sus alumnos, saber de sus intereses y conocimientos previos, aún cuando es posible que cuenten con algún instrumento de evaluación para tal fin.

2. Crear un ambiente de aprendizaje agradable y favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje entre el alumnado, propiciando la reflexión sobre la materia de estudio, dinamizando la comunicación y promoviendo la participación libre, el intercambio de información y la colaboración entre el alumnado.

Wahlstedt, Pekkola et al. (2008) argumentan que un entorno de e-learning, como lugar de aprendizaje, requiere necesariamente de medidas de apoyo a diferentes tipos de interacción social dentro del ambiente. Entre otros motivos porque, como Garrison & Cleveland-Innes (2005) señalan, la interacción social es necesaria para crear un clima de seguridad que proporcionará las bases para una experiencia formativa profunda y significativa.

La participación activa en todos aquellos espacios que propicien la comunicación con los alumnos, tanto síncronos como asíncronos, debe mantenerse asimismo durante el desarrollo de la acción de formación para garantizar la constitución de una verdadera comunidad de aprendizaje.

La comunicación mediada por ordenador, como demuestra Johnson (2008), permite dos modos diferentes de discusión basada en texto: sincrónica y asincrónica. Ambas formas de discusión tienen ventajas y hay evidencias de que ambas contribuyen a los resultados cognitivos y afectivos de los estudiantes. Los resultados de la investigación actual no proporcionan, según el autor, evidencias de la superioridad instruccional de una u otra. Podemos entender, pues, que cualquier medio es oportuno siempre que haya una temática sobre la que reflexionar e intercambiar opiniones.

No obstante, los espacios síncronos y asíncronos tienen diferentes posibilidades de uso y lógicas de funcionamiento que deben de ser conocidas por los tutores. En cumplimiento de este componente de presencia social, el tutor debe en esencia (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001):

- presentar los contenidos y dirigir preguntas al grupo para focalizar la atención sobre determinados conceptos o informaciones relevantes.
 - leer regularmente las publicaciones de sus estudiantes y comentarlas para ayudarlos a encontrar vínculos congruentes entre dos opiniones expresadas aparentemente contrarias y/o a articular un consenso y un entendimiento compartido.
 - apoyar y fomentar la participación modelando los comportamientos adecuados y reduciendo los comentarios efusivos de los que tienden a dominar el espacio virtual, así como alentando las respuestas de los estudiantes.
3. Supervisar los materiales que serán empleados en la acción formativa con objeto de que estos se adapten a los objetivos de aprendizaje y estén actualizados, así como apoyar los procesos de aprendizaje aportando actividades alternativas, ejemplos de aplicación práctica y recursos de aprendizaje adicionales y enviando consejos, sugerencias y aclarando dudas sobre el contenido y actividades de aprendizaje.

De los tutores es responsabilidad la constante revisión de los contenidos digitales utilizados en la acción formativa. Se ha de asegurar que los contenidos están actualizados, (no han quedado desfasados), que cubren los objetivos de aprendizaje y se visualizan correctamente. En especial cuando se emplean recursos digitales externos estos han de ser supervisados previo a su entrega para evitar los enlaces rotos.

Los tutores han de proporcionar al alumnado recursos adicionales que ayuden a su estudio (en ocasiones, también recursos adaptados a las necesidades del alumnado), plantear actividades de aprendizaje adicionales, apoyar el aprendizaje con ejemplos de aplicación práctica, resolver las dudas que se presenten sobre la materia y sobre las actividades, aportar consejos y sugerencias que orienten el estudio, etc.

4. Realizar el seguimiento de la actividad, participación y rendimiento de los alumnos, evaluar sus niveles de aprendizaje y proporcionarles feedback continuo sobre sus progresos.

Durante el desarrollo de la acción formativa, asimismo, es necesario el seguimiento y retroalimentación a los alumnos a partir de las comunicaciones o de los trabajos que estos hayan ido realizando. Los tutores deben favorecer la evaluación formativa, proponiendo constantes mejoras a las tareas desarrolladas y haciendo juicios o valoraciones basados en criterios objetivos previamente dados a conocer al alumnado. Nicol (2010) sugirió toda una serie de recomendaciones sobre cómo los comentarios de retroalimentación por escrito deben ser, a saber:

- Comprensibles: expresados en un lenguaje que los estudiantes puedan entender.
- Selectivos: con detalles razonables para que el estudiante puede hacer algo al respecto.
- Puntuales: siempre a tiempo para mejorar la próxima evaluación.

Tareas y competencias del tutor online

- Contextualizados: con referencia a los resultados de aprendizaje y/o criterios de evaluación.
- Que no juzgan: descriptivos más que valorativos.
- Equilibrados: señalando lo positivo, así como áreas que necesitan mejoras.
- Orientados hacia el futuro: sugiriendo cómo los estudiantes pueden mejorar las evaluaciones posteriores.
- Transferibles: centrados en las habilidades y no sólo sobre el conocimiento del contenido.
- Personales: refiriéndose a lo que se sabe sobre el estudiante y su/s trabajo/s anteriores.

El e-learning está evolucionando constantemente como consecuencia de la incorporación de nuevas herramientas y recursos tecnológicos. Estos recursos están desafiando continuamente la calidad de las competencias de los tutores online. Si en un momento inicial la tutoría online se desarrollaba principalmente de forma asíncrona, poco a poco se va asumiendo con normalidad la necesidad de utilizar dispositivos que faciliten la comunicación síncrona a través de video-tutorías o videoconferencias. De la misma forma, la irrupción de las redes sociales ha generado una comunicación mucho más fluida y versátil, que requiere por parte de los tutores online un conocimiento y valoración de las posibilidades de integración en estas herramientas en los procesos de formación. Como vemos, la figura del tutor online, sus tareas y competencias asociadas configuran un archivo abierto y en constante evolución que debe ser revisado continuamente para que los que desempeñan la función de acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje online, dispongan de la formación adecuada en cada momento.

Referencias Bibliográficas

- Akyol, Z., & Garrison, D. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42 (2), 233-250.
- Asterhan, Christa (2011). Assessing e-moderation behavior from synchronous discussion protocols with a multi-dimensional methodology. *Computers in Human Behavior*. 27, 449-458.
- Anderson, Terry, Rourke, Liam, Garrison, D. Randy, & Archer, Walter. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). Retrieved from: <http://actxelearning.pbworks.com/f/10.1.1.95.9117.pdf>
- Barker, Philip. (2002a). On Being an Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1), 3-13.
- Barker, Philip. (2002b). *Skill Sets for Online Teaching*. Paper presented at the ED-MEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, Colorado.
- Bawane, Jyoti, & Spector, J. Michael. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency based teacher education programs. *Distance Education*, 30 (3), 383-397.
- Chang, C., Chen, G., & Li, L. (2008). Constructing a community of practice to improve coursework activity. *Computers and Education*, 50, 235-247.

- Chen, Y. Et al. (2009). The use of online synchronous discussion for web-based professional development for teachers. *Computers and education*, 53, 1155-1166.
- Conole, G. , & Oliver, M. . (2007). *Contemporary Perspective in E-Learning Research: Themes, methods and impact on practice*. London: Routledge.
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). *Roles and Competences of the e-tutor*. Paper presented at the Networked Learning Conference.
- Duggleby, Julia. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- GairínSallán, J., Rodríguez Gómez, D. y Armengol Asparó, C. (2010) Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management net work moderation in educational organizations. *Computers and Education*, 55, 304-312.
- Garrison, D. R., Anderson, T., &Archer, W. (2000). Criticalinquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Garrison, D. Randy, & Cleveland-Innes, Martha. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough. *American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.
- Garrison, D. et al. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31-36.
- Goodyear, Peter, Salmon, Gilly, Spector, J.Michael, Steeples, Christine, & Tickner, Sue. (2001). Competences for Online Teaching: A Special Report. *Educational Technology Research and Development*, 49 (1), 65-72.
- Hootstein, E. (2002). *Wearing Four Pairs of Shoes: The Roles of E-Learning Facilitators*. Paper presented at the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education.
- Hou, H., & Wu, S. (2011). Analyzing the social knowledge construction behavioral patters of an online synchronous collaborative discussion instructional activity using an instant messaging too: A case study. *Computers and Education*, 57, 1459-1468.
- Johnson, Genevieve. (2008). The relative learning benefits of synchronous and asynchronous text-based discussion. *British Journal of Educational*, 39 (1), 166-169.
- Khan, Badrul H. (2004). The People-Process-Product Continuum in E-Learning: The E-Learning P3 Model. *Educational Technology*, 44 (5), 33-40.
- Khan, Badrul H., & Joshi, Vinod. (2006). E-Learning Who, What and How? *Journal of Creative Communications*, 1 (1).
- Kim, J., Kwon, Y., & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57, 1512-1520.
- Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76 (4), 567-606.
- Klimova, B. and Poulova, P. (2011). Tutor as an important e-learning support, *Procedia Computer Science*, 3, 1485-1489.
- Koehler, M., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education* (49), 740-762.

- Marcelo, C. (2006). *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Marcelo, C. (2011). E-learning en la formación para el empleo: ¿qué opinan los usuarios? *Revista de Educación*, 355, 285-308
- McPherson, M.A., & Nunes, J.M.B. (2004). *The role of tutors as an integral part of online learning support*. *European Journal of Open and Distance Learning*. Paper presented at the EDEN Research Workshop, Germany.
- McPherson, Maggie, Nunes, Miguel Baptista, & Zafeiriou, Georgia. (2003). *New tutoring skills for online learning: are e-tutors adequately prepared for e-learning delivery?* Paper presented at the EDEN Annual Conference, Rhodes, Greece.
- Nicol, David. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Oncu, S., & Cakir, H. (2011). Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers and education*, 57, 1098-1108.
- Reid, Doug. (2002). *A Classification Schema of Online Tutor Competencies*. Paper presented at the International Conference on Computers in Education (ICCE'02).
- Reid, Doug. (2003). *"Was she smiling as she typed that?": An exploratory study into online tutor competencias and the factors that affect those competencias*. Paper presented at the Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), Adelaide.
- Rodríguez Hoyos, Carlos, & Calvo, Adelina. (2011). La figura del tutor de e-learning. Aportaciones de una investigación con estudios de caso. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 66-79.
- Seoane Pardo, Antonio M., & García Peñalvo, Francisco J. (2007). Criterios de calidad en formación continua basada en eLearning. Una propuesta metodológica de tutoría on-line. Paper presented at the V Encuentro de Universidades eLearning, Salamanca.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self regulation, and the development of a community of inquiry in online and blended learning environments. *Computers and Education*, 55, 1721-1731.
- Shulman, L., Wilson, S., & Richert, A. (1987). 150 different ways`of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher`s thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Smith, Theodore C. (2005). Fifty-One Competencies for Online Instruction. *The Journal of Educators Online*, 2 (2). Retrived from: <http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf>
- Swan, K. (2001). Virtual interactivity: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22 (2), 306-331.
- Vásquez, Mario. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 116-136.
- Wahlstedt, Ari, Pekkola, Samuli, & Niemela, Marketta. (2008). From e-learning space to e-learning place. *British Journal of Educational Technology*, 39 (6), 1020-1030.

Zydney, J., deNoyelles, A., & Seo, K. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: an exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions. *Computers and Education*, 58, 77-87.