

## MEDIADORES Y MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE. COMPETENCIAS DOCENTES EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

**Cristina Menéndez Vega \***

**SÍNTESIS:** La figura docente está ligada a la función de mediación social del aprendizaje. Esta mediación, que se da siempre en un entorno y unas condiciones determinadas en las que se desarrollan los procesos, requiere unas determinadas capacidades. Se puede suponer, por tanto, que estas capacidades serán diferentes cuando cambian las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, como sucede en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). El artículo que nos ocupa, a partir de una investigación acerca de lo que el alumnado de un determinado EVA asocia a un buen desempeño de la función docente, trata de identificar las competencias más relevantes para los docentes en estos nuevos entornos.

**Palabras clave:** competencias docentes; tutoría; entorno virtual de aprendizaje.

### **MEDIADORES E MEDIADORAS DA APRENDIZAGEM. COMPETÊNCIAS DOCENTES NOS MEIOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

**SÍNTESE:** A figura docente está ligada à função de mediação social da aprendizagem. Esta mediação, que se dá sempre em um meio e em umas condições determinadas nas quais os processos se desenvolvem, requer determinadas capacidades. Pode-se supor, portanto, que estas capacidades serão diferentes quando as condições em que a aprendizagem se desenvolve se alterarem, como sucede nos meios virtuais de aprendizagem (EVA). O artigo que nos ocupa, fruto de uma pesquisa sobre o que o alunado de um determinado EVA associa a um bom desempenho da função docente, trata de identificar as competências mais relevantes para os docentes nestes novos meios.

**Palavras chave:** competências docentes; tutoria; meio virtual de aprendizagem.

### **LEARNING MEDIATORS. TEACHING SKILLS IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS**

**ABSTRACT:** Teachers as a figure are linked to the role of learning social mediators. This mediation, that is always played in certain environment and conditions in the process where the development takes place, requires certain skills. This skills can be assumed to be different when the conditions

---

\* Profesora asociada en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, España.

*where learning takes place changes, as it happens in Learning Virtual Environments (LVE). This paper, based on the investigation of what certain students of a determined LVE associate with good teaching performance, tries to identify the most relevant skills for teachers in these new environments.*

*Keywords: teaching skills, tutorship; learning virtual environment.*

## 1. COMPETENCIAS DOCENTES Y RECURSOS MEDIADORES DEL APRENDIZAJE

Hay algunos elementos que están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayor parte de los modelos que pretenden explicar este proceso, encontramos, cuanto menos, tres elementos: el sujeto que aprende (discente), el sujeto que enseña (docente) y el contenido del aprendizaje. Este esquema básico se puede complejizar progresivamente en la medida en que pretendemos introducir en él otros aspectos relevantes: las actividades de enseñanza-aprendizaje, los objetivos del proceso (en principio en la intención de la persona que enseña, pero que influyen sobre los contenidos y las actividades), medios y recursos, etc. Por otra parte, es obvio que también se producen procesos de aprendizaje donde no está presente de manera consciente y explícita una figura docente: algunos son claramente intencionales (procesos de autoformación a través de lecturas y actividades personalmente elegidas) y otros son casi inconscientes (aprendizaje de la experiencia cotidiana). Para la comunidad educativa es casi una herejía y provoca un oculto temor pensar en que se pueda prescindir de la figura docente, y precisamente el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación genera esos recelos.

40

Seguramente podemos suponer que estos temores son infundados y que la figura docente seguirá siendo necesaria, aunque tal vez sea preciso reconocer la alta probabilidad de que sus características deban cambiar. Esta posibilidad no tendría que sorprendernos, dado que todas las instituciones y relaciones sociales se modifican en las diferentes culturas y en la evolución misma de la cultura. En la perspectiva de Vygotsky, podríamos argumentar que lo imprescindible para el aprendizaje es la mediación social, que es la función que cumple la figura docente, pero sin identificarse con ella. La mediación social lleva años realizándose no solo a través de la presencia física inmediata, sino a través de documentos que, pese a ser objetos, son mediadores sociales del aprendizaje –traen la presencia y el pensamiento de otras personas y de esta forma prestan ayuda al que aprende– más que mediaciones instrumentales, que sirven como anclajes o apoyaturas para el desarrollo de operaciones mentales complejas en tanto y en cuanto objetos.

A pesar de todo, en nuestra cultura tenemos tan arraigada la imagen del profesor en el aula –ámbito que apenas ha cambiado en siglos– ante un grupo de alumnos en general sentados frente a pupitres en filas, que se nos hace casi imposible imaginar otros contextos y espacios para aprender que no incluyan esa imagen como eje vertebrador de los procesos educativos. Aceptamos progresivamente los entornos de aprendizaje virtual, pero no dejamos de entenderlos como complementarios y pretendemos replicar en ellos lo que hemos llegado a considerar como la forma por excelencia de realización de los procesos educativos: la enseñanza formal, olvidando o relegando la realidad de que las personas hemos realizado desde siempre una gran parte –tal vez la mayor– de nuestro proceso de aprendizaje en otros entornos, informales o no formales (familia, grupos, relaciones, comunidad) que tienen poco que ver con el esquema del «docente y los discentes» en el aula.

Si la figura docente es mediadora del aprendizaje del alumnado, su rol se verá modulado por la existencia de otros elementos también mediadores del aprendizaje, por el mismo entorno en el que el aprendizaje se lleva a cabo y por las características de los contenidos y procesos que se pretenden desarrollar. Los primeros procesos de comunicación de los conocimientos de cualquier cultura fueron orales, articulándose en torno a las personas que se reconocían como sabias para escucharlas o dialogar con ellas. A medida que el conocimiento se especializó y complejizó, se generaron estructuras y tiempos para esa función principal de comunicación del conocimiento, dando lugar a la educación formal.

Así, la estructura del aula de clase con exposiciones magistrales es propia de un momento histórico en el que el conocimiento de carácter teórico<sup>1</sup>, sistematizado y estructurado, se comunicaba aún de persona a persona, porque la elaboración de material escrito era muy lenta y trabajosa, por lo tanto, costosa. En este contexto, era preciso facilitar que quienes podían comunicar el conocimiento reunieran a todos aquellos que deseaban aprender y que utilizaran la herramienta disponible: la propia voz y presencia y las pizarras, como vía para que la información llegara a todos los asistentes. En esa situación, las características más importantes del que enseñaba eran su dominio de los contenidos y su capacidad para comunicarlos. Debía ser, por tanto, una persona sabia, erudita en la materia y una buena oradora, capaz de provocar el interés por el aprendizaje, mantener la atención y

<sup>1</sup> No olvidemos que el conocimiento de carácter práctico o técnico, así como el entrenamiento de habilidades, se «formalizó» en otros entornos, de carácter laboral o profesional. De hecho, cuando posteriormente se intentó incorporar este aprendizaje al aula como paradigma del sistema de educación formal, se puso de manifiesto repetidamente la falta de adecuación de estas estructuras (rígidas, con una comunicación unidireccional profesor-alumno, alejadas tanto en lo físico como en lo experiencial de las urgencias de la realidad laboral) para el desarrollo de ese tipo de aprendizajes y habilidades.

facilitar la comprensión de los contenidos por parte del alumnado. Cuanto más acentuadas esas características, era mejor profesor y mejor sería su enseñanza: el aprendizaje de los discentes estaba limitado y determinado por la calidad de sus educadores. Por otra parte, en la enseñanza infantil, junto a estas cualidades, o incluso por encima de ellas, se perfilaba la necesidad de que fuera una persona capaz de mantener la disciplina y conseguir que el alumnado incorporara una serie de actitudes de escucha, pasividad y docilidad, así como que realizara los ejercicios necesarios para el dominio de las habilidades básicas.

Esta situación cambió, de hecho, con la imprenta y la consiguiente y progresiva facilidad de acceso a los libros. El poder aligerar a la figura docente de la necesidad de emplear su tiempo y su energía en «contar» aquello que sabía abrió un mundo de posibilidades respecto al diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al rol docente. La mirada a la educación hizo progresivamente hincapié en la actividad del alumnado y en la construcción personal del conocimiento como aquello que, en efecto, produce aprendizaje. Si los conocimientos estaban depositados en los libros, accesibles a todos, el docente podía dedicarse a facilitar el aprendizaje por otros medios, centrando la atención en el proceso de quien aprendía más que en el contenido. El perfil del profesorado debería paralelamente evolucionar para incluir la capacidad de diseñar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado accediera a las distintas fuentes de conocimiento y apoyar y motivar de forma personalizada su proceso de construcción del aprendizaje.

42

Ni qué decir tiene que este paso no se dio de manera homogénea, y que en determinados niveles de la enseñanza aún hoy es difícil utilizar metodologías diferentes a la clase magistral, a pesar de los muchos años de insistencia, desde la reflexión pedagógica y desde experiencias pedagógicas alternativas, en la bondad de metodologías cooperativas y de investigación, por señalar dos notas. Hay muchas razones para que el cambio en los procesos de educación formal sea tan dificultoso, y una de ellas es que quienes están encargados de realizarlo son, en gran parte, individuos a los que se ha formado, seleccionado y elegido, sobre todo, por su dominio de los contenidos de la materia. Incluso en la formación de los profesores en los niveles básicos de enseñanza, más del 70% del currículo está constituido por asignaturas organizadas en torno a los conocimientos objeto del proceso. Tal vez en nuestro imaginario social seguimos pensando al docente como el «sabio orador», sin haber llegado a resituar el rol en función del resto de los recursos de mediación del aprendizaje de los que disponemos. No es extraño, así, que nos resulte difícil incorporar estos recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2. LA MEDIACIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE EN LOS EVA

Si la introducción de recursos mediadores del aprendizaje distintos del profesorado modificó las características que este necesitaba para facilitar el aprendizaje del alumnado, cuánto mayor es el cambio radical de contexto y de instrumentos que suponen los EVA. En estos nuevos contextos, la manera en la que se da la mediación social cambia sustancialmente: hasta su aparición en toda acción educativa estructurada (formal o no formal) esta mediación se realizaba principalmente a través de la interacción en situaciones de encuentro con la presencia física de todos los participantes en el proceso.

La forma en que se concreta la mediación social del aprendizaje en los EVA presenta varias características diferenciales:

- No existe necesariamente encuentro presencial, ni siquiera se emplean en todos los casos herramientas visuales y orales para la interacción. Si bien es posible su utilización (video o audioconferencias), en la mayor parte de los casos el mayor peso de la interacción no recae sobre ellas, y hoy por hoy, su buen funcionamiento requiere de unas condiciones técnicas de las que no siempre se dispone y que limitan su eficacia. Estas herramientas se han intentado utilizar para, en lo posible, replicar en el *e-learning* las condiciones de la enseñanza presencial, pero los modelos han evolucionado hacia el diseño y utilización de nuevas herramientas en un entorno nuevo. Replicar los encuentros presenciales, solo que a distancia, presenta la ventaja de evitar los desplazamientos, pero ofrece menos riqueza que la interacción cara a cara que a su vez limita las posibilidades de flexibilidad horaria, autoorganización y autonomía en la interacción con el material de aprendizaje que permiten los EVA. Si pretendemos replicar las formas de la enseñanza presencial en entornos virtuales sumaremos muchas limitaciones y aprovecharemos muy pocas posibilidades.
- Los soportes escritos y/o audiovisuales de presentación del contenido han adquirido una relevancia mayor, priorizando la comunicación escrita frente a la oral. En la educación presencial se emplean también soportes escritos, pero mantiene gran relevancia la explicación oral de los contenidos por parte del profesor, aunque este utilice herramientas audiovisuales como apoyaturas. Sin embargo, en los EVA la mayor parte de la comunicación de contenidos se hace a través de formas de comunicación no oral; esto es, a través de la elaboración de materiales didácticos de diverso tipo (documentos, videos, presentaciones) que deben ser

mucho más autosuficientes y autoexplicativos que antes a fin de permitir que el alumnado interactúe con ellos sin necesidad de la presencia inmediata del docente. Esta realidad implica una forma muy diferente de trabajar y estructurar los materiales. Por otro lado, la mayor parte de la interacción profesor / alumno se realiza de manera escrita, al no haber una coincidencia de tiempo y espacio.

- Las actividades de aprendizaje son diseñadas con antelación y de forma autoaplicativa; esto es, necesitan tener explicitadas todas las indicaciones y orientaciones que la mayor parte del alumnado pueda requerir para realizarlas y, en ocasiones, incluso para valorarlas. La falta de presencia física de la figura docente hace que no sea de aplicación un estilo de práctica en el cual el profesor va dando las indicaciones de forma interactiva y adaptando la actividad al grupo. Al igual que sucede con la exposición de los contenidos, en los EVA aparecen actividades de aprendizaje con una cierta autonomía respecto a la figura docente de referencia.
- No existe el grupo de alumnos en la misma forma en la que existe en la enseñanza presencial. No hay presencia física ni sentimiento de pertenencia. En un entorno virtual solo existe «quien se manifiesta», esto es, aquellas personas que escriben, chatean, saludan, interactúan en un momento determinado. El alumno no se percibe a sí mismo, por lo tanto, como «uno del grupo», sino como sujeto único de aprendizaje. En los EVA es posible establecer sistemas de aprendizaje colaborativo, pero es necesario utilizar herramientas diferentes que sirvan de soporte para una comunicación que debe partir por la presentación y la transmisión de información que, en un entorno presencial, se produce de forma no verbal.
- El porcentaje de interacción personalizada entre profesor y alumno también se incrementa; incluso cuando se trata de mensajes colectivos que llegan a «mi» correo y los leo individualmente, por lo que los percibo de forma distinta. Esta misma circunstancia hace que sea más necesaria la personalización, so pena de percibir la acción formativa como un sistema automático y anónimo, lo que suele implicar una pérdida de interés en la misma.
- Mientras que en la enseñanza presencial la figura docente en el aula es la principal interlocutora del alumnado, en los EVA es habitual que existan otras figuras de referencia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien en la coordinación

o bien en el soporte y apoyo técnico. La propia figura docente puede asumir esas funciones, pero normalmente necesita contar con otras figuras especializadas en informática, y es frecuente que estas tengan relación directa con los estudiantes.

Por regla general, para lograr el mismo objetivo, los cambios en el continente (la forma en la que se efectúa el proceso) requieren modificaciones en el contenido. Estas transformaciones en la forma de realizar la función de mediación social del aprendizaje que corresponde a la figura docente necesitarán cambios en las habilidades y competencias requeridas para desempeñarla.

### 3. LO QUE EL ALUMNADO VALORA DE LA FIGURA DOCENTE EN UN EVA

La literatura ha planteado en diversas ocasiones cuáles son las competencias que la figura docente debe desarrollar en los entornos virtuales de aprendizaje. En esta ocasión hemos querido recoger la perspectiva del alumnado de un EVA concreto, a fin de descubrir qué características son las que ligan, en mayor medida, a su valoración del buen o mal desempeño de la función docente ejercida como tutoría en línea.

Los datos de los que partimos son 19.075 cuestionarios de evaluación correspondientes a 1.366 cursos de teleformación realizados por los alumnos de un centro de formación y actualización profesional de la Administración Pública autonómica y local entre 2008 y 2010, ambos inclusive. Los discentes son adultos, de ambos sexos, entre 18 y 65 años, trabajadores en activo de la Administración Pública, que realizan esta actividad –cursos de formación específica, que no superan el 11% de los cuestionarios– de manera voluntaria, y para cuya realización, en algunas ocasiones o bien puede haber habido una petición jerárquica, o bien pueden ser indispensables para desempeñar la función y no existen en modalidad presencial. Pero la inmensa mayoría ha elegido realizar estos cursos a sabiendas de que se imparten en la modalidad de teleformación.

Podemos destacar las siguientes características:

- El 62,9% es menor de 35 años.
- El 77,9% es de sexo femenino.
- El 66,7% está en posesión de titulación universitaria.

- El 56,4% es personal de planta –funcionarios de carrera o laborales fijos– y el 43,4 % restante tiene contratos temporales o son interinos.
- Cerca del 50% está sobrecualificado, esto es, trabaja en una categoría profesional y retributiva inferior a la que podría acceder por titulación (en la inmediatamente inferior o varias categorías por debajo).
- El 37,9% lleva 16 años o más trabajando en la Administración Pública.
- El 38,4% realiza los cursos por motivos diferentes a las necesidades de su trabajo actual o al desarrollo de su carrera profesional (por interés personal o por deseos de proyección profesional sin una perspectiva pragmática inmediata).
- La valoración media de los cursos, en una escala de 1 a 5, es de 4,26, con una desviación típica de 0,747; y la valoración global de la tutoría, en la misma escala, presenta una media de 4,59 con una desviación típica de 0,726. En conjunto podemos decir que su satisfacción con la formación es muy alta.

### 46

Por otra parte, hay algunas cuestiones que conviene tener presentes respecto del contexto y las características de los cursos:

- El 98% se desarrolla íntegramente en línea, sin ninguna sesión presencial.
- No se utilizan, ni se permiten, herramientas de comunicación sincrónica: chats escritos o de audio, videoconferencias.
- La tutoría recae en la figura docente, la única de referencia para el alumnado para cuestiones pedagógicas y de contenido. Existe un soporte técnico para la resolución de problemas informáticos.
- La elaboración del contenido de los cursos no está a cargo de quienes desarrollan la tutoría, si bien se les solicita que lo completen o que actualicen las cuestiones que sean necesarias. Sí deben, sin embargo, elaborar, corregir y calificar pruebas específicas para cada acción formativa a fin de evaluar el aprovechamiento del curso.
- El alumnado solo puede ponerse en contacto con la tutoría a través de la plataforma de teleformación. La tutoría, por el contrario, sí dispone de los datos del alumnado para ponerse en



contacto con él, en caso de ser necesario, a través del correo electrónico o telefónicamente.

- Hay una formación no sistemática, pero real, de las personas que ejercen la tutoría por parte de la coordinación del centro, antes de iniciar su tarea. Cuentan con diversas herramientas para la planificación y evaluación del curso, así como con asesoramiento permanente y documentos de apoyo sobre su función.
- El centro asume como compromiso que la tutoría responda a cualquier mensaje en un plazo máximo de 24 horas en días laborables.

Junto con la valoración global de la tutoría y la valoración global del curso, se plantea en el cuestionario de evaluación una serie de ítems que se pueden relacionar con ambas valoraciones globales (junto con otros ítems referidos a cuestiones técnicas):

- El curso ha respondido a lo que esperaba cuando lo solicité.
- Los contenidos del curso me han resultado comprensibles.
- Los ejercicios y prácticas han mejorado mi comprensión de la materia.
- El nivel de exigencia de las pruebas finales de evaluación ha sido el adecuado.
- Lo aprendido en este curso me va a ser útil.
- La tutoría ha resuelto todas mis dudas.
- La tutoría ha respondido a mis correos en 24 horas.
- La tutoría ha proporcionado materiales complementarios al contenido del curso.
- La tutoría me ha motivado y apoyado durante el curso.
- La tutoría ha intervenido en los foros para hacerlos más dinámicos e interesantes.
- La tutoría ha devuelto información clara sobre la realización de las pruebas finales de evaluación.

Lógicamente, hay una estrecha correlación entre todos los ítems. Pero los que guardan una mayor relación con la valoración global de la tutoría son, en este orden:

- La capacidad de la tutoría de motivar y apoyar al alumnado en el desarrollo del curso (Pearson = 0,774).
- La retroalimentación que la tutoría hace respecto a los resultados de las pruebas de evaluación (Pearson = 0,759).
- La capacidad de la tutoría de resolver las dudas del alumnado (Pearson = 0,725).

Por detrás se sitúa la respuesta a los correos en 24 horas, pero ya con una correlación de 0,665. Todos los demás ítems presentan correlaciones por debajo de 0,6, a excepción de la valoración global de curso (0,616). La valoración global de la tutoría es, por su parte, el tercer ítem en la correlación con la valoración global del curso, precedido del grado en el que el curso ha cumplido las expectativas, en primer lugar, y de la valoración de los ejercicios y prácticas.

Estas correlaciones se mantienen segregando los datos por sexo, edad o estudios, con las siguientes matizaciones:

- Las mujeres dan más peso relativo a la retroalimentación en las pruebas y a la respuesta a las dudas, que se acercan más al apoyo y motivación; en los varones es mayor la diferencia entre el peso del apoyo y motivación (en primer lugar) y los otros dos ítems, sin variar en ningún caso el orden.
- La franja etaria entre 45 y 55 años da mayor peso relativo al apoyo y motivación, mientras que en las franjas de menor y mayor edad se iguala más el peso de los tres ítems.

Las personas cuya titulación es graduado escolar dan más peso a la resolución de dudas por parte de la tutoría (que en este grupo es el ítem con mayor correlación), mientras que las personas con educación superior son las que parecen dar mayor importancia relativa al apoyo y motivación, es decir, necesitan más apoyo relacional que académico.

Es decir, lo que el alumnado valora preferentemente a la hora de juzgar la labor de un tutor es hasta qué punto les ha apoyado y motivado para realizar el aprendizaje, cómo ha sabido explicarles y orientarles en sus errores y aciertos en las pruebas y si ha sido capaz de resolver las dudas que han encontrado en su lectura de los materiales y en la realización de las actividades de aprendizaje. Por otra parte, dan mucha menos importancia al hecho de que proporcionen materiales complementarios, que dinamicen los foros del curso o incluso al diseño de actividades de aprendizaje, tal vez porque no perciben estas tareas como intrínsecas a la labor tutorial (hay que tener en cuenta que se trata de cursos donde a la tutoría, que no suele

coincidir con los elaboradores de los cursos, se le pide que realice las tareas que se han señalado).

#### 4. CONCLUSIONES. HACIA UN NUEVO PERFIL: DEL SABIO A LA RELACIÓN DE AYUDA

Si la figura docente ha ido cambiando a lo largo de los siglos con la modificación de las condiciones de los procesos educativos, este cambio se hace aun más evidente en el desarrollo de la enseñanza en los nuevos entornos virtuales, que requieren una mediación del aprendizaje distinta a los entornos presenciales. Esto implica que las capacidades que deben desarrollar los educadores que se desempeñen en los EVA serán necesariamente diferentes a las que requerían quienes hacían lo propio en la modalidad presencial. Así como ya no es tan necesario que el docente despliegue una imagen de erudición, con un gran dominio de la materia objeto de aprendizaje, también puede prescindir en un alto grado de la expresión oral, y tampoco precisa, por supuesto, tener las capacidades y energías adecuadas para mantener la disciplina en el aula. Esto hace que el docente en entornos virtuales de aprendizaje no necesite la mayor parte de los rasgos ligados a la autoridad que han caracterizado a este rol en una gran parte de la historia. Estamos ante una figura que requiere otro tipo de capacidades porque establece otra modalidad de relación.

49

Al menos desde el punto de vista de un alumnado adulto, lo que se requiere de la figura docente en un EVA es que se establezca lo que podríamos denominar una relación de ayuda en un proceso cuyos protagonistas y «líderes» (en el sentido literal de «ir delante») sea cada una de las personas que aprende. Una relación de ayuda que se despliega en tres direcciones: para mantener la motivación siendo una referencia personal en un proceso cuya principal dificultad puede ser la soledad en el aprendizaje; para corregir y reorientar el aprendizaje a partir de los ensayos que el alumnado va realizando en su interacción con el material y las actividades diseñadas, y para resolver las dudas ante las que se enfrenta y que el propio material no puede solventar. Esta relación de ayuda requiere, por supuesto, un conocimiento de la materia, pero a un nivel de comprensión fundamental, comprensiva y aplicada más que muy especializado; y requiere capacidades de comunicación adaptadas a la comunicación escrita y mayoritariamente individual ante la que sitúan estos entornos.

Así pues, la formación de docentes para EVA debería tener en cuenta su capacidad de relación interpersonal: interés y respeto por el individuo, atención personalizada, capacidad de diálogo, comprensión de la particularidad

de las dudas e intereses de cada uno y cercanía; así como de una adecuada, precisa y atenta expresión escrita que permita realizar explicaciones adaptadas a las necesidades de cada uno. Como ya se ha señalado, esto ciertamente implica que un buen profesor presencial (incluso uno excelente) no tiene por qué ser un buen tutor en línea. Las capacidades que se requieren para una y otra tarea son muy diferentes. Obviamente, un tutor que, además de poseer las capacidades relacionales mencionadas, sea un verdadero experto en la materia, y, aun más, tenga conocimientos e intuición pedagógica suficientes para realizar el diseño completo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, sería el docente ideal. Sin embargo, la capacidad de replicar los materiales y las actividades en los EVA hace que estas cualidades no sean necesarias para todos, mientras que sí lo son las capacidades relacionales que antes mencionábamos.

Hacernos conscientes de esta realidad debería tener su correlato en la formación y selección de los docentes, habida cuenta del crecimiento sostenido que adquiere la formación realizada en entornos virtuales de aprendizaje. Pero esa es otra reflexión y será, sin duda, abordada en una ocasión diferente.

### BIBLIOGRAFÍA

- COLL, César (2004). «Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista». *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, n.º 25. Disponible en: [www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin25/25\\_15.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/articulos/sin25/25_15.pdf), [consulta: octubre de 2012].
- DELGADO, Kenneth (2005). «Las plataformas en la educación a distancia», *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/1. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/1300Delgado.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1300Delgado.pdf), [consulta: 29 de julio de 2012].
- MARCELO, Carlos y OTROS (2002). *E-learning-teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- NAVARRO BUITRAGO, Félix y OTROS (2003). *E-Learning. Visión y tendencias*. Albacete: Génesis XXI.
- PELEGRÍN, Carlos (coord.) (2003). *E-Learning. Las mejores prácticas en España*. Madrid: Pearson Educación.
- ROSENBERG, Marc J. (2002) *E-learning. Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá: McGraw Hill.
- SANTOS, Arnaldo Manuel Pinto dos y RAMOS, Fernando Manuel dos Santos (2011). *As tecnologias da comunicação no suporte a ambientes de eLearning e bLearning: o ambiente Formare em contexto de formação profissional*. Universidade de Aveiro. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10773/4018>, [consulta: 22 de mayo de 2012].