

Clasificación de Habilidades en E-Tutores en Aprendizaje Colaborativo Soportado por Computadora

Pablo Santana Mansilla, Rosanna Costaguta y Daniela Misio

Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías - Universidad Nacional de Santiago del Estero
Avda. Belgrano (S) 1912 – Santiago del Estero
pablo_santana_85@hotmail.com, rosanna@unse.edu.ar, daniela_mmi@yahoo.com.ar

Resumen:

En los entornos de Aprendizaje Colaborativo Soportado por Computadora (ACSC) los e-tutores son fundamentales para que la colaboración entre los estudiantes se logre. Sin embargo, se asume erróneamente que proveer la tecnología que soporte la colaboración es suficiente para que la colaboración tenga lugar, y que las estrategias empleadas en las clases presenciales son aplicables en las virtuales. A esto debe agregarse que las habilidades que se requieren en un e-tutor de ACSC no han sido especificadas con precisión. Esta situación llevó a plantear como objetivo de esta investigación, definir un esquema de clasificación para las habilidades necesarias en e-tutores de ACSC. Para ello, se realizó una exploración bibliográfica sobre habilidades y competencias de e-tutores tanto en el campo del e-learning en general como del ACSC. En base al relevamiento de información efectuado se definió una taxonomía consistente de seis categorías: habilidades administrativas, habilidades sociales, habilidades pedagógicas, habilidades técnicas, habilidades de comunicación, y habilidades de evaluación. Además, para cada habilidad se especificaron sus subhabilidades, y para cada una de estas sus atributos correspondientes. En conclusión, el trabajo realizado permitió definir un esquema de clasificación consistente de

seis categorías de habilidades, cuarenta y ocho subhabilidades, y doscientos treinta y tres atributos. Se considera que, la taxonomía formulada contribuirá al análisis de la dinámica particular de enseñanza y de aprendizaje soportados por computadora, y posibilitará una mayor comprensión sobre los roles de los e-tutores en ACSC, como también podría resultar útil considerarla durante el diseño de actividades de capacitación para los mismos.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo soportado por computadora. E-tutor. Habilidades de e-tutor. Taxonomía de habilidades.

Clasification of E-Tutors' Skills in Computer Supported Collaborative Learning

Abstract:

In Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) settings e-tutors are essential to achieve collaboration between students. However, it is erroneously supposed that provide technology that support collaboration is enough in order to collaboration takes place, and that strategies used in face-to-face classes are applicable in virtual ones. Also skills required on a CSCL e-tutor have not been specified with precision yet. This situation led us to pose as goal of this research the definition of a classification scheme of skills needed on CSCL e-tutors. For that, it was made a bibliographic exploration about tutors' skills and competencies in e-learning field as well as in CSCL one. Based on information survey made it was defined a taxonomy consisting of six categories: administrative skills, social skills, pedagogical skills, technical skills, communicational skills, and evaluation skills. Moreover, for each skill it was specified its sub skills, and for each sub skill its corresponding attributes. In conclusion, this

research allowed us to define a classification scheme consisting of six skill categories, forty eight sub skills, and two hundred and thirty three attributes. It is considered that, formulated taxonomy will contribute to analysis of special dynamic of computer supported teaching and learning, and it will enable a greater understanding about e-tutors' roles in CSCL, as well as may be useful take it into account during design of training activities for e-tutors.

Key words: Computer supported collaborative learning. E-tutor, e-tutor's skills. Taxonomy of skills.

INTRODUCCIÓN

El uso de medios computacionales en el dominio del Aprendizaje Colaborativo (AC) permitió definir nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, originando los llamados sistemas de ACSC. Estos sistemas ofrecen versiones electrónicas de muchas actividades y recursos presentes en las aulas de enseñanza tradicional (presencial). Contando también con herramientas de comunicación síncrona y/o asíncrona que soportan tanto a la comunicación como a la colaboración entre los estudiantes. Además, a través del soporte computacional los estudiantes logran independizarse de las variables tiempo y espacio, pudiendo trabajar colaborativamente ubicados en puntos geográficos distantes, e incluso, contribuir en momentos diferentes en el tiempo.

Tanto en el mundo empresarial como educacional los sistemas de ACSC permiten crear un entorno propicio para: el desarrollo de habilidades de solución de problemas complejos (Suh y Lee, 2006; Olivares, 2007), el diseño estratégico, el desarrollo de mejores productos (Olivares, 2007), etc. Para obtener estos beneficios potenciales del ACSC los estudiantes necesitan interactuar entre sí, compartir información, y coordinar sus acciones (Williams y Roberts, 2002; Orvis y

Lassiter, 2006). Sin embargo, el uso de computadoras puede inhibir o causar problemas en las interacciones entre estudiantes (Orvis y Lassiter, 2006; Olivares, 2007). En consecuencia, la tecnología por sí misma no garantiza el aprendizaje, ni basta con saber utilizarla para ser un e-tutor efectivo (Blackburn, 2004; Bonk et al., 2004; Chang, 2004). No son las características de la tecnología aplicada sino su forma de implementación lo que soporta la colaboración (Bonk et al., 2004; Orvis y Lassiter, 2006).

A pesar de la gran importancia de la tecnología, se considera que un paso previo al uso de la tecnología y que tiene un gran impacto en el éxito o fracaso de las experiencias de aprendizaje colaborativo mediadas por computadora, es la selección de e-tutores capacitados (Gerrard, 2002). Para colaborar efectivamente los estudiantes necesitan (entre otras cosas) de un e-tutor que, actuando como un facilitador, coordine las discusiones, promueva la participación, estimule la interacción, y ayude a enfrentar cualquier problema o dificultad que surja durante el trabajo grupal (Awouters & Jans, 2009; Hughes et al., 2002; Kukulska-Hulme, 2004; Orvis y Lassiter, 2006).

Desafortunadamente, en su mayoría los e-tutores no solo no tienen experiencia con las técnicas usadas en ACSC (Williams y Roberts, 2002), sino que generalmente a docentes con experiencia en el dictado de clases presenciales se les asigna la tarea de dictar clases online asumiendo que solo necesitan aprender a usar la tecnología (Gerrard, 2002; Orvis y Lassiter, 2006; Olivares, 2007; Awouters y Jans, 2009) y que las técnicas utilizadas en el aula tradicional son igualmente aplicables (Dewar y Whittington, 2000; Barker, 2002; Williams y Roberts, 2002).

El centrarse exclusivamente en la tecnología sin duda proviene de una visión errónea pues de acuerdo con (Olivares, 2007) la tecnología debe ser vista como solo una herramienta al alcance de los e-tutores, siendo en primer lugar necesario comprender los comportamientos de los docentes que facilitan el

aprendizaje grupal, para luego si buscar aquellas tecnologías que sirvan de soporte a su labor. Tampoco se puede asumir que los docentes que son buenos en el dictado de clases presenciales seguirán siendo buenos docentes cuando tengan que enseñar mediante una computadora (Gerrard, 2002). El uso de entornos de e-learning supone un enorme desafío incluso para los docentes más experimentados porque necesitan adquirir las habilidades apropiadas para desempeñarse en este nuevo contexto (Gerrard, 2002; Blackburn, 2004). No obstante, la revisión bibliográfica efectuada reveló que las habilidades con las que requiere cuenta un e-tutor de ACSC para coordinar grupos de aprendizaje no han sido especificadas con precisión.

La situación antes descrita llevo a que se considere necesario realizar un estudio tendiente a plantear un esquema de clasificación de las habilidades que sería conveniente posean los e-tutores de ACSC. Para ello, se realizó una exploración bibliográfica sobre habilidades y competencias de

e-tutores, en el campo del e-learning en general y en el del ACSC en particular. El relevamiento de información permitió definir una taxonomía de habilidades donde es posible identificar seis categorías de habilidades, cuarenta y ocho subhabilidades, y doscientos treinta y tres atributos.

METODOLOGÍA

Aun cuando las habilidades que se requieren en un e-tutor de ACSC no han sido especificadas con precisión, entre los investigadores que han estudiado esta temática se pueden identificar dos enfoques. En el primero, los autores plantean la forma en la que consideran se deberían agrupar las actividades, tareas, o cuestiones de incumbencia para un e-tutor (Fåhræus, 2000; Lim y Cheah, 2003; Orvis y Lassiter, 2006; Olivares, 2007). En el segundo enfoque, autores tales como (Bonk et al., 2004; Lund, 2004; Palloff y Pratt, 2007) toman como base el esquema de organización por roles heredado de la literatura sobre habilidades y

competencias para docentes de e-learning que soportan a estudiantes que no colaboran sino que trabajan individualmente.

Después de analizar las fuentes consultadas quedo en claro que existen varias categorías y habilidades que son equivalentes en varios artículos, y que algunos autores plantean categorías que abarcan a una o más categorías de otros autores. Luego de examinar cada una de las habilidades se agruparon aquellas que parecían estar estrechamente vinculadas, y se etiqueto a cada grupo de manera tal de reflejar el sentido de las habilidades que contiene.

En el esquema que se propone en este trabajo las habilidades se organizaron en base a los roles que desempeñan los e-tutores, porque se considera que ello facilita la comprensión de la labor de los mismos en entornos de ACSC. Así, fue posible identificar seis categorías: habilidades administrativas, habilidades sociales, habilidades pedagógicas, habilidades técnicas, habilidades de comunicación, y habilidades de evaluación. Para cada una de las categorías se especificaron las subhabilidades que abarca, y para cada una de estas sus atributos correspondientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se describen cada una de las seis categorías de habilidades que se consideran como un pre requisito para que un e-tutor de ACSC desempeñe su rol de manera exitosa. Cabe aclarar que la distinción entre categorías se realizó con el propósito de facilitar la comprensión de los lectores pero que, tal como se comenta en la conclusión, las mismas se encuentran altamente interrelacionadas.

Habilidades relativas al rol administrativo

Las habilidades administrativas tienen que ver con la tarea de los e-tutores como organizadores de su propio trabajo y el de los estudiantes, así como también con mantener la estructura del curso de e-learning (Barker, 2002; Llorente, 2006;

Bonk et al., 2004; Lund, 2004). Las subhabilidades que forman parte de la categoría de habilidades administrativas son las siguientes:

Planificación

La planificación consiste en establecer el camino más apropiado para dirigir las necesidades de los estudiantes (TCOL, 2003). Para lo cual, es necesario especificar los objetivos de la experiencia de aprendizaje (Mason, 1991; Goodyear et al., 2001; Bonk et al., 2004; Palloff y Pratt, 2007), especificar el calendario de actividades y los horarios (Mason, 1991; CSALT, 2001; Bonk et al., 2004; Palloff y Pratt, 2007), identificar tareas que pueden ser agrupadas o reasignadas, y establecer las prioridades para la enseñanza (Kemshal, 2001).

Administración del tiempo

La enseñanza en e-learning es un proceso consumidor de tiempo y muchas veces la planificación del curso requiere que los estudiantes cumplan plazos (Duggleby et al., 2002; Varvel, 2007). La administración del tiempo implica que un e-tutor ayude a los estudiantes a administrar su propio tiempo (Hootstein, 2002), mantenga a los estudiantes al tanto de la planificación y el tiempo disponible (CSALT, 2001; Kemshal, 2001; Duggleby et al., 2002; Juárez et al., 2008), renegocie fechas de vencimiento si emergen conflictos (Bonk et al., 2004; Palloff y Pratt, 2007), y haga cumplir el calendario establecido (Juárez et al., 2008).

Coordinación

Esta subhabilidad permite mantener una estructura acorde con los entornos de ACSC (Lund, 2004), y se relaciona con: organizar a los estudiantes para actividades grupales y coordinar el trabajo grupal (Bonk et al., 2004; Lund, 2004; Llorente, 2006; IITT, 2007); coordinar las actividades de modo tal de ayudar a los estudiantes a conocer que necesita ser hecho y cuando (CSALT, 2001; Bonk et al., 2004; Lund, 2004); y asegurar que todos los estudiantes comienzan al unísono y sus actividades estén sincronizadas (Berge, 1995).

Establecer y cumplir con las directrices para el proceso de aprendizaje

Es necesario que un e-tutor pueda establecer y mantener directrices que proporcionen una guía a los estudiantes (ION, 2005), ya que en caso contrario los mismos estarán confundidos y desorganizados, y el proceso de aprendizaje podría verse obstaculizado (Palloff y Pratt, 2007). Los atributos de habilidad que contribuyen a fijar y mantener las normas que rigen el proceso de aprendizaje tienen que ver con: definir guías de comportamiento para los estudiantes (Kemshal, 2001; Duggleby et al., 2002; Lim y Cheah, 2003; Palloff y Pratt, 2007); especificar procedimientos de toma de decisión (Mason, 1991; Palloff y Pratt, 2007); establecer convenciones para la comunicación (Kemshal, 2001; Bonk et al., 2004; eTTNet TWG 2, 2005; Orvis y Lassiter, 2006); especificar reglas de procedimiento para hacer contribuciones (Lim y Cheah, 2003; Bonk et al., 2004); indicar el tipo de lenguaje que es aceptable (Olivares, 2007); especificar reglas de coordinación (Orvis y Lassiter, 2006); conducir a los estudiantes en base a las restricciones éticas, institucionales y legales que tienen influencia sobre el curso (eTTNet TWG 2, 2005; Varvel, 2007); recordarle a los estudiantes las guías y procedimientos establecidos cuando no los cumplen (CSALT, 2001; Lim y Cheah, 2003); y modificar directrices en caso de ser necesario (Palloff y Pratt, 2001).

Administrar el contenido de las conferencias

La administración del contenido de las conferencias implica cambiar encabezados de tema incorrectos (Berge, 1995; CSALT, 2001), mantener la estructura de la conferencia en una forma lógica (Barker, 2002), y mantener el espacio online libre de basura tal como post duplicados (Full Circ, 2001).

Administrar programas de aprendizaje

- Abrir programas o eventos de aprendizaje: es necesario que un e-tutor tome cualquier acción necesaria para indicarle a los estudiantes que inicien sus actividades (CSALT, 2001; eTTNet TWG 2, 2005).

- Finalizar programas o eventos de aprendizaje: es imprescindible contar con una actividad que provea un cierre apropiado para un curso o actividad de aprendizaje una vez que se hayan alcanzado los objetivos deseados (Berge, 1995; Lim y Cheah, 2003; eTTNet TWG 2, 2005).

Gestionar información

Para llevar a cabo la tarea de gestionar la información un e-tutor debería: recolectar y archivar trabajos de los estudiantes para evaluación (Barker, 2002; Bonk et al., 2004); archivar y mantener recursos de enseñanza personal (Barker, 2002); mantener proformas administrativas y plantillas de documentos que contienen, por ejemplo datos demográficos, asistencia a clase, notas, etc. (Barker, 2002; TCOL, 2003; Chang, 2004; IITT, 2007); mantener registros de los logros de los estudiantes y resultados de la aplicación del aprendizaje (eTTNet TWG 2, 2005); comunicar a los estudiantes información sobre plazos, procedimientos y el programa del curso (TCOL, 2003; Palloff y Pratt, 2007); administrar efectivamente la información para que los estudiantes accedan (Kemshal, 2001); ayudar a los estudiantes a manejar la sobrecarga de información (Hootstein, 2002); y asegurar que la información acerca de los estudiantes se transmite a la persona correcta en el momento correcto (TCOL, 2003).

Proveer dirección y soporte administrativo

Las cuestiones administrativas (cambio de materias, acceso a las planificaciones, enrolamiento, etc.) no deberían ser una pesadilla para los estudiantes si se establecen los mecanismos apropiados para brindarles soporte (Kemshal, 2001; Lefoe et al., 2002; IITT, 2007;), se identifica cuándo dirección y soporte son requeridos (Kemshal, 2001), y se provee dirección y soporte en varios niveles de acuerdo a sus necesidades (ION, 2005; Kemshal, 2001).

Monitorear Actividades

El monitorear las actividades de los estudiantes para conocer que están haciendo implica registrar cuando se recibió una comunicación, registrar cuando se dio feedback, identificar si un estudiante se quedó retrasado, e identificar si un estudiante está inactivo (Duggleby et al., 2002).

Habilidades relativas al rol social

Estas habilidades se relacionan con la incorporación de los aspectos sociales y personales con el fin de desarrollar un ambiente confortable donde los estudiantes sientan que están interactuando con otras personas y no con una máquina (Mason, 1991; Lund, 2004; Llorente, 2006; Palloff y Pratt, 2007). Las habilidades sociales impactan directamente en la efectividad de la colaboración online porque permiten minimizar situaciones como el aislamiento y la falta de motivación que suelen producirse cuando un alumno trabaja solo en este tipo de entornos (Llorente, 2006). Las subhabilidades que se consideran como sociales son las especificadas a continuación:

Estimular la interacción entre estudiantes

Le corresponde a los e-tutores la tarea de moderar el trabajo grupal de tal manera de posibilitar interacciones entre estudiantes (Kukulka-Hulme, 2004; Olivares, 2007) dado que la tecnología no solo no garantiza que la interacción tendrá lugar sino que frecuentemente causa problemas o inhibe la interacción estudiante-estudiante. Para incitar las interacciones entre los estudiantes un e-tutor debería contar con los atributos de habilidad de: usar una diversidad de técnicas (trabajo en pares, discusiones informales, debates, etc.) para estimular a los estudiantes a ponerse en contacto e interactuar (Berge, 1995; Goodyear et al., 2001; Salmon, 2003; ION, 2005); mejorar las relaciones entre los estudiantes (Hootstein, 2002; ION, 2005; Guasch et al., 2009); moderar el trabajo grupal de modo de permitirle a los estudiantes interactuar pero teniendo en cuenta que

demasiada participación de un e-tutor puede reducir la cantidad de interacción entre los estudiantes y crear dependencia hacia el (Cornelius y Higgison, 2001; Oren et al., 2002); discutir con los estudiantes las formas de facilitar la creación de interacciones (Oren et al., 2002); y estimular a los estudiantes a responderse mutuamente recurriendo por ejemplo a la estrategia de redireccionar preguntas.

Estimular la participación

A lo largo del desarrollo de clases en e-learning es probable que solo un número limitado de alumnos este activo (Cornelius y Higgison, 2001) dado que muchas veces se sienten inhibidos y se limitan a hacer contribuciones formales (Jaques y Salmon, 2007). De aquí que sea necesario promover la participación de los estudiantes cuando hay carencia de contribuciones (Lim y Cheah, 2003; Bonk et al., 2004; Olivares, 2007; Juárez et al., 2008). Los atributos de habilidad que se requieren en este sentido son: solicitar a los estudiantes comentarios en un tópico o pregunta (Berge, 1995; CSALT ,2001; Jaques y Salmon, 2007); impulsar a los estudiantes a explicar o dar más detalles sobre sus ideas o las ideas presentadas por sus pares (Mason, 1991); asegurar que todos los miembros del grupo contribuyan de manera igualitaria (McWhaw et al., 2003); modificar el tema de discusión cuando hay carencia de contribuciones de los estudiantes (Lim y Cheah, 2003); plantear tópicos o tareas significativas que lleven a los estudiantes a involucrarse activamente en las discusiones (Olivares, 2007); realizar a los alumnos las preguntas que ellos plantean; e indagar sobre las causas de la reducción en el nivel de participación (Jaques y Salmon, 2007; Full Circ, 2001).

Desarrollar, soportar y mantener una comunidad de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje que apoye y anime a los estudiantes (Cornelius y Higgison, 2001; Hootstein, 2002; ION, 2005) permite mejorar el aprendizaje y reducir el sentimiento de aislamiento y alienación que es típico de ambientes de e-learning (Varvel, 2007). Para contribuir a la creación de una

comunidad de aprendizaje es conveniente: desarrollar la cohesión grupal (Berge, 1995; Fåhræus, 2000; Orvis y Lassiter, 2006; Palloff y Pratt, 2007); crear oportunidades para que los estudiantes colaboren de modo tal que compartan experiencias y conocimientos (Kemshal, 2001; Cornelius y Higgison, 2001; eTTNet TWG 2, 2005; Varvel, 2007; Palloff y Pratt, 2007); y promover el respeto mutuo porque para funcionar como una comunidad los estudiantes necesitan sentir que son respetados como personas y que son participantes iguales en el proceso de aprendizaje (Palloff y Pratt, 2007; Varvel, 2007).

Crear un ambiente de aprendizaje agradable

Un ambiente calmo, relajado, inofensivo, positivo y confortable favorece a que los estudiantes se sientan incluidos y que perciban que están participando en una red con otras personas en vez de interactuando con una máquina (Goodyear et al., 2001; Kemshal, 2001; Duggleby et al., 2002; Lim y Cheah, 2003; Palloff y Pratt, 2007). Un ambiente así debería impulsar más participación, menos conflicto, y una fuerte cohesión social en el grupo (Orvis y Lassiter, 2006). Los atributos de habilidad de un e-tutor que contribuyen a la creación de un ambiente con las características antes mencionadas son: dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso (Cornelius y Higgison, 2001; Palloff y Pratt, 2001; Bonk et al., 2004; Llorente, 2006); romper el hielo con estrategias tan simples como pedirles a los estudiantes que se presenten a sí mismos o que planteen sus expectativas para el curso (Berge, 1995; Goodyear et al., 2001; Duggleby et al., 2002; Palloff y Pratt, 2007); fomentar comentarios sobre las presentaciones (Palloff y Pratt, 2007); proteger contra el miedo al ridículo ya que el miedo al ridículo público frecuentemente sofoca la participación de los estudiantes (Berge, 1995; Duggleby et al., 2002; Palloff y Pratt, 2007); adoptar un estilo amigable e informal en sus contribuciones (Lim y Cheah, 2003); e impulsar a los estudiantes a actuar de forma amigable entre sí (Oren et al., 2002; Palloff y Pratt, 2007).

Manejar comportamientos de discusión inapropiados

Los comportamientos de discusión de los estudiantes que pueden impedir su progreso en el logro de sus objetivos a los que un e-tutor, según (Jaques y Salmon, 2007), debe estar atento son:

- **Mirones:** se debe aceptar mirones, monitorear su participación, y proveer soporte e impulso cuando sea apropiado (Kemshal, 2001) ya que algunas personas aprenden observando a otros (Berge, 1995).
- **No participantes:** cuando se detecta que un estudiante no se logueo en el sitio del curso por un largo periodo es conveniente contactarlo para determinar las causas de su ausencia e invitarlo a participar más activamente (Duggleby et al., 2002; Palloff y Pratt, 2001; Jaques y Salmon, 2007).
- **Bloqueadores:** son los estudiantes que interfieren con el progreso de sus pares citando experiencias personales no relacionadas al problema del grupo; hablando de su esposa, el hombre común, de su mascota, etc.; discutiendo demasiado en un punto que el resto del grupo ha resuelto; rechazando ideas sin consideración; o evitando la votación (Jaques y Salmon, 2007).
- **Dominadores:** es preciso intervenir cuando un estudiante intenta dominar la discusión en forma consciente o inconsciente (Berge, 1995; Duggleby et al., 2002; Kukulska-Hulme, 2004; Jaques y Salmon, 2007) ya que las tareas de aprendizaje son más gratificantes si cada uno tiene la oportunidad de contribuir y nadie domina la discusión (TCOL, 2003).
- **Buscadores de reconocimiento:** es necesario tratar con aquellos alumnos que intentan llamar la atención ya sea hablando demasiado, con ideas extremas, haciendo alarde o jactándose, o bien siendo bulliciosos (Jaques y Salmon, 2007).

Manejar contribuciones inapropiadas

Para lograr que el tono y contenido de las comunicaciones sean apropiados de modo tal que los estudiantes se sientan confortables (Bailey y Luetkehans, 1998; Duggleby et al., 2002) se requiere que un e-tutor actúe contra las críticas, (Cornelius y Higgison, 2001; Kukulska-Hulme, 2004; Jaques y Salmon, 2007), mantenga el ambiente libre de intimidación (Cornelius y Higgison, 2001; Varvel, 2007), y actúe contra cualquier tipo de comportamiento o lenguaje discriminatorio (eTTNet TWG 2, 2005).

Alabar y modelar el comportamiento de discusión bueno

Es conveniente que un e-tutor elogie y modele (demuestre por medio de ejemplos) los comportamientos de discusión que se espera muestren los estudiantes cuando interactúan online (Berge, 1995; Kemshal, 2001; Lim y Cheah, 2003; Bonk et al., 2004).

Manejar conflictos

Si el conflicto no se trata de forma adecuada puede destruir la comunidad de aprendizaje, reducir el aprendizaje efectivo y la satisfacción del estudiante, e incluso impedir que los objetivos sean alcanzados y las tareas completadas (Palooff y Pratt, 2001; Blackburn, 2004; ION, 2005; Varvel, 2007). A la hora de hacer frente a los conflictos que surgen entre los estudiantes un e-tutor necesita recurrir a los atributos de habilidad de facilitar el desarrollo de normas para hacer frente a conflictos sucesivos (Palooff y Pratt, 2001), mediar diferencias entre estudiantes en conflicto (Bailey y Luetkehans, 1998; Kemshal, 2001; Kukulska-Hulme, 2004), asistir a los miembros del grupo cuando están luchando para lograr consenso (Bailey y Luetkehans, 1998), y excluir a personas conflictivas de modo que el proceso de aprendizaje continúe para el resto (Palooff y Pratt, 2001).

Trabajar con sentimientos y sensaciones

Ante la falta de contacto real se hace necesario que un e-tutor sea capaz de expresar sentimientos y sensaciones, y también lograr que los estudiantes expresen sus sentimientos y sensaciones con el objetivo de humanizar el aprendizaje (Salmon, 2003; Benito, 2009; Blázquez y Alonso, 2005). Además, es necesario que el e-tutor confronte la emoción negativa o el conflicto afectivo entre los estudiantes (Orvis y Lassiter, 2006).

Motivar

Es fundamental que un e-tutor pueda motivar a los estudiantes (Goodyear et al., 2001; Palloff y Pratt, 2001; ION, 2005; Gómez, 2008) porque no basta con que los estudiantes conozcan como interactuar y dispongan de los recursos tecnológicos, también se necesita que tengan el deseo y predisposición para coordinar sus esfuerzos para trabajar colaborativamente (Fåhræus, 2000; Orvis y Lassiter, 2006). La motivación de los estudiantes puede lograrse proveyendo palabras de aliento y apoyo (Llorente, 2006), mostrando confianza en que los mismos pueden cumplir con las tareas (Kemshal, 2001; Orvis y Lassiter, 2006), estableciendo objetivos desafiantes pero que puedan lograr (Shepherd, 1999), y agradeciéndoles por sus contribuciones (Kemshal, 2001; Bonk et al., 2004; Lund, 2004; Palloff y Pratt, 2007; Varvel, 2007). Excepción

Habilidades relativas al rol pedagógico

Esta categoría de habilidades supone un involucramiento directo del e-tutor en las actividades de clase desde el diseño hasta la instrucción en una experiencia educacional efectiva, de alta calidad, y que fomente el aprendizaje de modo que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje relevantes al curso (Cornelius y Higgison, 2001; Bonk et al., 2004; Lund, 2004; Varvel, 2007). Las siguientes 15 subhabilidades son de carácter pedagógico:

Facilitar la comprensión del material de aprendizaje

Para facilitar el entendimiento creciente por parte de los alumnos del contenido del curso se requiere que un e-tutor: ayude a los estudiantes a identificar puntos y conceptos claves centrando la discusión en ellos (Mason, 1991; Berge, 1995; CSALT, 2001); focalice la discusión en principios y habilidades (Berge, 1995); presente la información en una manera que ayude a la interpretación, entendimiento, e internalización (Shepherd, 1999; Varvel, 2007; Guasch et al., 2009); guíe a los estudiantes en la exploración del material del curso y el material relacionado (Goodyear et al., 2001; Ulster, 2002; Salmon, 2003; Palloff y Pratt, 2007) de modo tal de ayudarlos a organizar sus ideas (TCOL, 2003); explique y clarifique los contenidos (ION, 2005; Llorente, 2006; IITT, 2007; Varvel, 2007) principalmente cuando haya malos entendidos (Olivares, 2007); explique tareas e información pasada por alto (Bonk et al., 2004); ayude a los estudiantes a conectar los contenidos nuevos con los conocimientos previos (Hootstein, 2002); ayude a los estudiantes a analizar el contenido del curso, a hacer conexiones entre el contenido y sus objetivos de aprendizaje, y a entender las aplicaciones potenciales del contenido (Lim y Cheah, 2003; TCOL, 2003); responda las preguntas de los estudiantes concernientes a los contenidos del curso (Lim y Cheah, 2003; Chang, 2004; IITT, 2007); refuerce las contribuciones de los estudiantes proporcionando conocimientos avanzados y diferentes perspectivas (Goodyear et al., 2001; Lim y Cheah, 2003); y realice preguntas de final abierto para estimular el pensamiento crítico y reflexión sobre los tópicos en discusión (Lim y Cheah, 2003; Lund, 2004; Palloff y Pratt, 2007).

Creación de actividades de aprendizaje

Para que las tareas sirvan de soporte a la colaboración y no atenten contra la misma es necesario que un e-tutor se encargue de crear actividades: que estimulen a los estudiantes a comprometerse activamente en discusiones (Lim y Cheah, 2003; Lund, 2004); relevantes al tópico y salida de aprendizaje deseada

(CSALT, 2001; Goodyear et al., 2001; Kemshal, 2001; Ulster, 2002); novedosas y desafiantes pero acordes con las capacidades de los estudiantes (Ulster, 2002; Kukulska-Hulme, 2004); relevantes a los intereses personales y experiencias de los estudiantes (Berge, 1995; Ulster, 2002; Kukulska-Hulme, 2004; eTTNet TWG 2, 2005); consistentes con las restricciones y capacidades tecnológicas (Goodyear et al., 2001); y con escala de tiempo apropiada (Goodyear et al., 2001; Ulster, 2002).

Creación de recursos de aprendizaje

Las características propias de los entornos de e-learning impiden que se utilicen los recursos de aprendizaje usados en clases presenciales (Gómez, 2008), por lo cual un e-tutor debería poseer los atributos de habilidad para: seleccionar contenidos (Adell y Sales, 1999); estructurar el contenido disponible (Goodyear et al., 2001; Barker, 2002; Gómez, 2008); especificar el formato, contenido, y cualquier otro tipo de detalle necesario (eTTNet TWG 2, 2005); diseñar nuevos recursos de aprendizaje (Adell y Sales, 1999; Ulster, 2002); desarrollar los recursos (Adell y Sales, 1999; Shepherd, 1999; eTTNet TWG 2, 2005); escribir el contenido del curso basándose en problemas y escenarios del mundo real (Berge, 1995; Duggleby et al., 2002; eTTNet TWG 2, 2005; Palloff y Pratt, 2007) de manera tal de hacerlo personalmente significativo para los estudiantes (Hootstein, 2002); y evaluar y seleccionar recursos apropiados al contexto y que conducen a salidas de aprendizaje efectivas (Adell y Sales, 1999; eTTNet TWG 2, 2005; Varvel, 2007).

Diseño instruccional

La sub habilidad de diseño instruccional se relaciona con: diseñar el programa de aprendizaje (eTTNet TWG 2, 2005; Palloff y Pratt, 2007 ; Gómez, 2008); diseñar las estrategias metodológicas que se usarán para lograr los objetivos propuestos (Gómez, 2008); especificar los tipos de feedback que se proveerá, como se proveerá y cuando (eTTNet TWG 2, 2005); diseñar salidas de aprendizaje (Ulster, 2002); y diseñar criterios, métodos, estrategias, y recursos

para evaluar a los estudiantes y el programa de aprendizaje (Goodyear et al., 2001; Barker, 2002; Ulster, 2002; eTTNet TWG 2, 2005).

Flexibilidad

Un e-tutor flexible puede responder a diversas necesidades, y modalidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Berge, 1995; CSALT, 2001; Kukulska-Hulme, 2004; Llorente Cejudo, 2006; Varvel, 2007). Para que un e-tutor sea considerado flexible se requiere que: construya un curso que teniendo en cuenta diferentes estilos de aprendizaje (Palloff y Pratt, 2001); use un rango de actividades online diferentes como debate, investigación, juego de roles y simulaciones (Kemshal, 2001); adapte el contenido y las actividades a los diferentes estilos y modalidades de aprendizaje (Gunn, 2001); adapte el contenido y las actividades a las necesidades de los estudiantes (Duggleby et al., 2002; Blackburn, 2004; ION, 2005; Varvel, 2007); modifique las actividades si está claro que las mismas no contribuyen a una salida de aprendizaje positiva o no son apropiadas para la colaboración (Kukulska-Hulme, 2004; Palloff y Pratt, 2007); adapte los recursos de aprendizaje (Blackburn, 2004; eTTNet TWG 2, 2005); utilice medios de comunicación acorde con las necesidades del curso y de los estudiantes (Palloff y Pratt, 2001; Varvel, 2007); use diferentes estrategias y enfoques de enseñanza para incluir a todos los estudiantes (Gunn, 2001; Jaques y Salmon, 2007); ajuste las estrategias y enfoques de enseñanza en función al contenido, necesidades educacionales, e inquietudes de los estudiantes (Fåhræus, 2000; Palloff y Pratt, 2001; Ulster, 2002; Salmon, 2003; Varvel, 2007); y se adapte ante cambios en los contextos de enseñanza, métodos, y audiencias (Salmon, 2003).

Promover el debate/ la discusión

El debate contribuye a incrementar la unión de los estudiantes y reforzar el progreso individual (Llorente, 2006). Los atributos de habilidad vinculados con

promover el debate son los siguientes: impulsar a los estudiantes a reflexionar sobre su postura presentando perspectivas o direcciones conflictivas, opuestas, y alternativas (Berge, 1995; Lim y Cheah, 2003; TCOL, 2003; Varvel, 2007); reevaluar las preguntas realizadas de modo de refinarlas o plantear otras que permitan estimular la discusión cuando se detecta que el nivel de discusión se viene reduciendo progresivamente (Palloff y Pratt, 2001); hacer comentarios reflexivos sobre las contribuciones de los estudiantes (Palloff y Pratt, 2007); proponer cuestiones intrigantes (Salmon, 2003); usar mensajes que impulsen la discusión en dos o más temas a la vez (Cornelius y Higginson, 2001); y crear una atmósfera de confianza y apertura donde cada persona sea valorado por lo que es y no tema hacer el ridículo (Jaques y Salmon, 2007).

Gestionar debate

Una vez generado el debate es necesario que el e-tutor lo gestione, para por ejemplo, luchar contra la tendencia de los estudiantes y del grupo de desviar la discusión de su tópico original (Lim y Cheah, 2003). A la hora de gestionar las discusiones un e-tutor precisa de los atributos de habilidad para: guiar la discusión manteniéndola con los objetivos y metas de la clase (Mason, 1991; Goodyear et al., 2001; Palloff y Pratt, 2007); prevenir que las discusiones se salgan de su curso (Duggleby et al., 2002; Lim y Cheah, 2003; IITT, 2007; Palloff y Pratt, 2007); controlar discusiones fuera de curso (Palloff y Pratt, 2001; IITT, 2007); dar coherencia a la discusión (Benito, 2009); dar ritmo a la discusión (Salmon, 2003); cerrar hilos de discusión no-productivos o que ya no despiertan interés (Shepherd, 1999; Full Circ, 2001; Salmon, 2003); cerrar la discusión cuando se llegue a una conclusión y no se requieren posteriores contribuciones (Duggleby et al., 2002; Lim y Cheah, 2003); guiar a los estudiantes en los detalles técnicos de la discusión indicando la longitud adecuada de cada mensaje, cómo justificar las afirmaciones hechas, y cómo estructurar cada mensaje (Lim y Cheah, 2003; Bonk

et al., 2004; Lund, 2004); y dirigir a los estudiantes a diferentes tópicos y carpetas para contribución (Bonk et al., 2004; Lund, 2004).

Vincular y Resumir

La habilidad de resumir junto a la de vincular o entrelazar son fundamentales cuando un e-tutor debe hacer frente a un número considerable de respuestas de los estudiantes (Hathaway et al., 2007; Salmon, 2007).

El vincular consiste en reunir varias contribuciones de los estudiantes de modo tal de proporcionar una perspectiva unificada y una síntesis momentánea que puede servir como punto de comienzo para una nueva ronda de debate (Mason, 1991; Cornelius y Higginson, 2001). Al momento de vincular contribuciones es necesario que un e-tutor pueda: reunir fragmentos de diferentes mensajes y presentarlos con una nueva perspectiva; señalar un asunto o tópico de una discusión que se vincula con otros (Jaques y Salmon, 2007); entrelazar comentarios y conceptos dispares para permitirle a los estudiantes lograr un sentido de cumplimiento y dirección (Mason, 1991; Bonk et al., 2004); vincular varias ramas de conversación en una de modo de impulsar a los estudiantes a reflexionar sobre la discusión y a perseguir el tópico posteriormente (Berge, 1995); y enfocar a los estudiantes en las cuestiones clave de las discusiones para impulsar contribuciones finales antes de resumir (Lim y Cheah, 2003; Bonk et al., 2004; Jaques y Salmon, 2007).

A diferencia de lo que sucede con la habilidad de vincular, los resúmenes suelen plantearse al finalizar las clases o discusiones y los atributos de habilidad vinculados son: resumir los puntos clave de una discusión identificando temas unificadores y señalando desacuerdos (Mason, 1991; Salmon, 2003; Lund, 2004; IITT, 2007); subrayar contribuciones de los estudiantes que añaden ideas frescas o miran al tópico de una manera interesante; añadir comentarios y señalar omisiones, otras perspectivas o aplicaciones (Jaques y Salmon, 2007); resumir el material de aprendizaje (Berge, 1995); ayudar a los estudiantes a sintetizar el

contenido (Shank, 2001, citado en Lim y Cheah, 2003); y ayudar a los estudiantes a sintetizar sus ideas vinculando diferentes contribuciones (CSALT, 2001).

Asistir a los estudiantes en la gestión de su propio aprendizaje

Las habilidades que contribuyen a que los alumnos se vuelvan crecientemente autónomos son: proporcionar tareas que permitan explorar, investigar, y trabajar colaborativamente (Palloff y Pratt, 2001); ayudar a los estudiantes a identificar sus necesidades y estilos de aprendizaje (eTTNet TWG 2, 2005); ayudar a los alumnos en la articulación de sus necesidades y preocupaciones de aprendizaje (Goodyear et al., 2001; Jaques y Salmon, 2007); ayudar a los alumnos en la articulación de sus expectativas (Goodyear et al., 2001); brindar asistencia en la selección de oportunidades de aprendizaje; y ayudar a los estudiantes a desarrollar y revisar sus planes o trayectorias futuras de aprendizaje (eTTNet TWG 2, 2005).

Gestionar el acceso de los estudiantes a los recursos de aprendizaje

Para gestionar el acceso de los estudiantes a los recursos de aprendizaje convendría que un e-tutor posea los atributos de habilidad de: referir a los estudiantes a recursos disponibles porque si responde detalladamente a cada pregunta de los estudiantes existe el peligro de que se vuelvan dependientes (Shepherd, 1999; Goodyear et al., 2001; Salmon, 2003); ayudar a los estudiantes a localizar recursos específicos en el ambiente de e-learning (Chang, 2004); e impulsar a los estudiantes a consultar recursos y fuentes de información adicionales o expertos en el campo (Lim y Cheah, 2003; TCOL, 2003; Bonk et al., 2004; Chang, 2004; Lund, 2004; Palloff y Pratt, 2007).

Desarrollar las habilidades de aprendizaje de los estudiantes

Una de las tareas de un e-tutor es permitirle a los estudiantes desarrollar y aplicar apropiadamente habilidades de: organización de conceptos y de desarrollo de mapas mentales; articular ideas en forma escrita o verbal, y debatirlas

productivamente (TCOL, 2003); resumir (Hathaway et al., 2007); colaboración (TCOL, 2003; Costaguta, 2008); y administración de discusiones (TCOL, 2003). Otros dos atributos de habilidad de e-tutoría de gran importancia en este sentido son el modelar las habilidades explícitamente (Shepherd, 1999; Goodyear et al., 2001; Ulster, 2002), y el descomponer habilidades complejas en unidades pequeñas de modo tal que los estudiantes progresivamente se puedan ir concentrando en y desarrollando aquellas habilidades que están dentro de sus capacidades (Ulster, 2002).

Monitorear el proceso de aprendizaje

Para ayudar a los estudiantes a lograr un aprendizaje exitoso se requiere que un e-tutor pueda monitorear la comprensión así como malentendidos para identificar áreas de contenido que los estudiantes han entendido y áreas menos claras para ellos (Salmon, 2003; TCOL, 2003; Olivares, 2007), determinar las razones de la interpretación errónea (Olivares, 2007), y aconsejar a los estudiantes sobre la trayectoria que están siguiendo (Goodyear et al., 2001; Duggleby et al., 2002; Bonk et al., 2004; Lund, 2004).

Resolver problemas de aprendizaje

Los e-tutores precisan habilidades para identificar problemas que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes y brindar asistencia en el momento y con el método apropiado (Varvel, 2007). Entre las dificultades de aprendizaje que son de incumbencia para los e-tutores se tiene: conocimiento insuficiente en el área de contenido, carencia de acceso a recursos apropiados, carencia de conocimiento en cómo usar recursos, déficit de habilidades, problemas con los materiales del curso, y aproximaciones inefectivas para el aprendizaje (TCOL, 2003).

Familiarizar a los estudiantes con el ambiente online

Uno de los aspectos de la labor pedagógica de un e-tutor comprende familiarizar a los estudiantes con el ambiente de e-learning, las prácticas de trabajo esperadas (Goodyear et al., 2001; Blackburn, 2004; ION, 2005), y las convenciones de la disciplina (TCOL, 2003).

Marcar el ritmo del proceso de aprendizaje

El e-tutor debe marcar el ritmo del proceso de aprendizaje de modo que no queden estudiantes retrasados (de Laat, 2006; Salmon, 2007). Para mantener a los estudiantes avanzando a un ritmo confortable es primordial que un e-tutor puede: hacer reflexionar a los estudiantes que aprenden rápidamente y aquellos a los que les cuesta aprender sobre las consecuencias que esto tiene, impulsar a los estudiantes avanzados a recordar los temas o discusiones que han completado y proveer respuestas o sugerencias a los estudiantes que quedaron retrasados, y resumir con frecuencia de modo de permitirle a los estudiantes ponerse al día rápidamente cuando ingresan al sistema (Salmon, 2007).

Habilidades relativas al rol técnico

El aspecto técnico de la labor de un e-tutor se relaciona con hacer que la tecnología sea algo transparente para los alumnos de modo que se concentren en sus tareas (Berge, 1995). Dentro de esta categoría se pueden distinguir las siguientes subhabilidades:

Seleccionar la tecnología

Al momento de tomar o ayudar a tomar decisiones tecnológicas tendientes a mejorar el ambiente disponible para los estudiantes (Goodyear et al., 2001; IITT, 2007) se requiere que un e-tutor entienda las capacidades y limitaciones de la tecnología y plataforma disponible (Goodyear et al., 2001; Salmon, 2003), busque medios apropiados a las salidas y objetivos de aprendizaje (Goodyear et al., 2001;

Bonk et al., 2004), y seleccione herramientas para desarrollar recursos de aprendizaje acordes con sus habilidades y la complejidad de los recursos (eTTNet TWG 2, 2005).

Usar la tecnología

Un e-tutor que se siente comfortable con la tecnología usada puede transferir ese mismo nivel de confort a los estudiantes y hacer de la tecnología algo transparente para ellos (Palloff y Pratt, 2007). En relación al uso de la tecnología se puede distinguir los atributos de habilidad de: usar herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (Kemshal, 2001; Barker, 2002; Salmon, 2003; Chang, 2004; ION, 2005); desarrollar y editar páginas web (Kemshal, 2001; Barker, 2002; ION, 2005); utilizar procesadores de texto, hojas de cálculo y bases de datos (Barker, 2002); editar y actualizar el contenido en sistemas de administración de curso (Goodyear et al., 2001; Chang, 2004; ION, 2005); y utilizar diversos recursos (calendario, grupos, wiki, journal, etc.) de los sistemas de administración de curso (ION, 2005).

Proveer soporte técnico

Esta función es necesaria en la medida que los alumnos suelen tener dificultades y sentirse un tanto perdidos en las primeras semanas de clase hasta que se acostumbran a usar la tecnología y aprender a través del uso de la misma (Palloff y Pratt, 2001; Duggleby et al., 2002; Cabrero, 2004 citado en Llorente, 2006). El proveer soporte técnico a los estudiantes implica resolver preguntas técnicas rápida y eficientemente (Berge, 1995; IITT, 2007), guiarlos cuando experimentan problemas técnicos (Goodyear et al., 2001; Gunn, 2001; Lund, 2004; Palloff y Pratt, 2007; Varvel, 2007), y contactarlos con el personal de soporte técnico cuando no se pueden resolver sus problemas (Chang, 2004; Lund, 2004; Palloff y Pratt, 2007).

Desarrollar habilidades técnicas de los estudiantes

Para asistir a los alumnos en volverse usuarios competentes y confortables de las herramientas de software disponibles en el entorno de e-learning (Berge, 1995; Bonk et al., 2004; Cabrero, 2004, citado en Llorente, 2006; Lund, 2004) los e-tutores deberían determinar cuan familiarizados y confortables están con la tecnología (Olivares, 2007), entrenarlos en las habilidades técnicas fundamentales (Gunn, 2001; Lefoe et al., 2002; Chang, 2004; eTTNet TWG 2, 2005), ayudarlos a desarrollar continuamente sus habilidades técnicas (eTTNet TWG 2, 2005), y modelar prácticas éticas y legales relacionadas al uso de tecnología (Varvel, 2007).

Habilidades relativas al rol de comunicación

Estas habilidades contribuyen a lograr una comunicación efectiva con y entre estudiantes (Fåhræus, 2000), y son esenciales en los ambientes de e-learning principalmente porque la palabra escrita puede ser malinterpretada (Hathaway et al., 2007). Las subhabilidades de comunicación son las especificadas a continuación:

Preguntar

Las preguntas pueden servirle a un e-tutor para testear el conocimiento de los estudiantes, clarificar información, estimular a los estudiantes a expresar sus ideas y construir argumentos, y estimular a los estudiantes a relacionar sus pensamientos con los de sus compañeros (Jaques y Salmon, 2007). Estos 4 propósitos revelan la naturaleza multifacética de la habilidad de preguntar, por ello no puede ser catalogada como algo exclusivo del rol de comunicación de un e-tutor, sino que esta habilidad tiene incidencia en otros roles.

En lo que respecta al ámbito social, las preguntas de final abierto (Cornelius y Higgison, 2001; Full Circ, 2001; Lim y Cheah, 2003) y las preguntas de elaboración (Jaques y Salmon, 2007) son reconocidas como técnicas útiles para promover la

participación. También pueden ser de utilidad las técnicas de regresar y redireccionar preguntas (Jaques y Salmon, 2007). La primera consiste en hacerle a un estudiante la misma pregunta que el planteo, en cambio la segunda consiste en tratar de hacer que un estudiante responda la pregunta planteada por alguno de sus compañeros.

Tal como se mencionó al tratar las habilidades pedagógicas, las preguntas le sirven a los

e-tutores para múltiples propósitos, como ser: el enfocar la discusión en conceptos críticos, principios y habilidades; prevenir que la discusión se salga de su curso; y chequear la comprensión de los estudiantes. Con referencia al último punto, las preguntas que (Jaques y Salmon, 2007) denominan de clarificación pueden ser de utilidad.

En tanto que, durante el proceso de evaluación de un estudiante se puede recurrir a las preguntas de testeo planteadas por (Jaques y Salmon, 2007) dado que su propósito es obtener información específica.

Independientemente del tipo de pregunta que se utilice se debe tratar que la misma sea concisa y que los estudiantes puedan responderla (Kemshal, 2001).

Escuchar

Si un e-tutor no es capaz de escuchar nunca entenderá apropiadamente la posición y necesidades de los estudiantes (Shepherd, 1999; Kemshal, 2001; ION, 2005; Jaques y Salmon, 2007). Para escuchar apropiadamente convendría que un e-tutor cuente con los atributos de habilidad de atender a todos los estudiantes dándoles a conocer que están siendo escuchados y que uno está listo para escuchar (Kemshal, 2001), interpretar los mensajes explícitos e implícitos (TCOL, 2003), y agradecer a los estudiantes que dan feedback por su preocupación y ayuda (Jaques y Salmon, 2007).

Responder

Si los estudiantes no reciben respuestas tendrán dificultades en desarrollar un sentido de participación en el curso. Además usualmente encuentran a la comunicación unidireccional y sin respuesta como algo no satisfactorio (Fåhræus, 2000). Para que un e-tutor proporcione feedback efectivo debería contar con los atributos de habilidad indicadas a continuación:

- Proveer feedback oportuno y frecuente: generalmente es mejor dar feedback tan pronto como sea posible porque la mayoría prefiere que el feedback sea inmediato (Fåhræus, 2000; Gunn, 2001; Kemshal, 2001; Duggleby et al., 2002; Lim y Cheah, 2003).
- Proveer feedback claro y constructivo: explicar de forma no ambigua los pasos que debe seguir el estudiante para asegurar que la actividad cumpla con el estándar requerido y pueda mejorar su rendimiento (Fåhræus, 2000; Duggleby et al., 2002; Hootstein, 2002; Varvel, 2007).
- Proveer feedback detallado: enfocar el feedback en cuestiones específicas dado que si es general no le servirá al estudiante para mejorar (Kemshal, 2001; Hathaway et al., 2007; Varvel, 2007).
- Proveer feedback positivo: aun cuando la actividad recibida no sea lo esperado conviene comenzar por encontrar algo positivo y estimulante para decir porque de esta manera el estudiante nunca percibirá el feedback como algo injusto o duro (Fåhræus, 2000; Goodyear et al., 2001; Duggleby et al., 2002; Bonk et al., 2004).
- Proveer feedback descriptivo en vez de evaluativo: describir lo que realmente se ve o escucha para reducir la reacción negativa por parte del receptor (Jaques y Salmon, 2007).
- Dirigir el feedback hacia el comportamiento que el receptor puede cambiar o controlar (Jaques y Salmon, 2007).
- Chequear que el receptor ha entendido (Jaques y Salmon, 2007).

- Basar el feedback en razones claras (Varvel, 2007).
- Proveer feedback reflexivo: esto sirve para estimular la discusión posterior (Palloff y Pratt, 2007).
- Usar una variedad de métodos de feedback: incluyendo palabra escrita, gráficos, y audio (Kemshal, 2001).

Dialogar con los estudiantes

El mantenimiento de un diálogo efectivo con los estudiantes requiere que un e-tutor: use técnicas de dialogo envolventes, interactivas, personales, y cálidas (Kemshal, 2001); se comunique con los estudiantes en forma clara, concisa, y evitando el uso excesivo de la jerga (Salmon, 2003; IITT, 2007); evite secuencias de comentarios largas, elaboradas, y lógicamente coherentes porque pueden conducir al silencio (Berge, 1995; Palloff y Pratt, 2001; Bonk et al., 2004); y use un estilo de escritura que compense la carencia de contacto visual y lenguaje corporal (Kemshal, 2000; Salmon, 2003).

Crear el ambiente de comunicación

Es importante crear un sitio del curso atractivo y cálido donde los estudiantes puedan sentirse cómodos expresándose ellos mismos (Palloff y Pratt, 2001; Jaques y Salmon, 2007). Para asegurar que el dialogo se mantenga constructivo (Dewar y Whittington, 2000) es conveniente que el e-tutor pueda: crear un ambiente online de soporte en el cual los estudiantes se sientan cómodos preguntando y respondiendo preguntas (Kemshal, 2001); proporcionar un estilo cortés y respetuoso en la comunicación (Salmon, 2003); impulsar libertad de expresión y de pensamiento (Dewar y Whittington, 2000; Kemshal, 2001); usar el humor como una forma de ayudar a los estudiantes a sentirse bienvenidos y seguros (Berge, 1995; Fåhræus, 2000; Palloff y Pratt, 2001; Salmon, 2003), y evitar interpretaciones erróneas del silencio y falta de respuesta (Orvis y Lassiter, 2006).

Gestionar problemas de comunicación

Entre los problemas de comunicación a los cuales debe hacer frente un e-tutor se encuentran los conflictos, los hilos paralelos, y las estrategias defensivas de los estudiantes (Fåhræus, 2000; ION, 2005; Jaques y Salmon, 2007). Según (Jaques y Salmon, 2007) las estrategias defensivas de los estudiantes que pueden actuar como barreras para la comunicación a las que los e-tutores deben prestarle atención son: evitar que otros expresen sus propias ideas, tratar de dominar la discusión ya sea ignorando los mensajes de otros estudiantes o simplemente añadiendo los propios, tratar constantemente de cambiar las opiniones de otros estudiantes, implicar superioridad, y evitar la expresión de sentimientos.

Habilidades relativas al rol de evaluación

Las tres subhabilidades que se pueden distinguir en esta faceta de la tarea de un e-tutor se relacionan con la evaluación tanto de los estudiantes como del proceso instruccional, de manera tal de poder decidir sobre el éxito de la experiencia de aprendizaje (eTTNet TWG 2, 2005).

Evaluar a los estudiantes

El e-tutor debe poder evaluar a los estudiantes usando técnicas de evaluación que permitan no solo chequear que los estudiantes hayan logrado sus objetivos de aprendizaje sino también facilitar su progreso a lo largo del curso (Shepherd, 1999; Cornelius y Higgison, 2001; IITT, 2007; Varvel, 2007). En el proceso de evaluación de los estudiantes los e-tutores necesitan los atributos de habilidad vinculados con: aplicar técnicas de evaluación inicial, formativa y sumativa para determinar lo que los estudiantes han aprendido y logrado (Goodyear et al., 2001; eTTNet TWG 2, 2005; ION, 2005; Cabrero, 2004, citado en Llorente, 2006; IITT, 2007; Palloff y Pratt, 2007;); interrogar a los estudiantes (Shepherd, 1999); otorgar calificaciones justas a los estudiantes por su participación y contribuciones (Shepherd, 1999; Salmon, 2003; Bonk et al., 2004);

asegurar la autenticidad del trabajo de los estudiantes (Goodyear et al., 2001); e identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes (eTTNet TWG 2, 2005).

Evaluar el proceso instruccional

En caso de ser necesario un e-tutor debería sugerir cambios al proceso instruccional en base a los datos que dispone sobre el éxito de la enseñanza online y lo que aprende sobre las necesidades de los estudiantes (Goodyear et al., 2001; Duggleby et al., 2002). En este sentido los atributos de habilidad que conviene posea un e-tutor son: determinar donde la tutoría online fue exitosa y donde una aproximación diferente hubiera sido más exitosa (Goodyear et al., 2001; Salmon, 2003; IITT, 2007; Palloff y Pratt, 2007); monitorear y revisar en forma continua el programa (eTTNet TWG 2, 2005); mejorar el programa de aprendizaje (Duggleby et al., 2002; eTTNet TWG 2, 2005); evaluar los recursos usados en el curso (Goodyear et al., 2001; Varvel, 2007); y chequear que las adaptaciones del curso o tutoría online están realmente satisfaciendo las necesidades de los estudiantes (Kemshal, 2001).

Reportar resultados

Al informarle a los estudiantes sobre su rendimiento conviene que un e-tutor critique amablemente su trabajo (Mason, 1991; Ulster, 2002; Duggleby et al., 2002; TCOL, 2003), provea críticas constructivas con sugerencias para mejora (Varvel, 2007), distribuya calificaciones conservando estatutos legales (Goodyear et al., 2001), y provea un tiempo de respuesta pronto (IITT, 2007; Varvel, 2007).

CONCLUSIONES

A lo largo del proceso de elaboración del esquema de habilidades presentado quedó en evidencia que la tarea de los e-tutores de ACSC es multifacética y requiere que se tenga en consideración numerosos factores. A pesar de que esta es una primera versión de la taxonomía y se necesitan llevar a

cabo estudios posteriores para determinar en qué medida las habilidades que la integran son aplicables o útiles, se considera que servirá como base para comprender mejor la tarea de los e-tutores en entornos de ACSC. Esta es una cuestión primordial porque no basta con que los docentes tengan experiencia en los contenidos académicos del curso y en cómo usar la tecnología, además es necesario que comprendan cuáles son sus roles y las habilidades necesarias para desempeñarlos. Si bien hay otros factores que contribuyen al éxito de una experiencia de ACSC tales como las contribuciones de los miembros del grupo y las habilidades de colaboración manifestadas por los alumnos, el rol de los docentes es fundamental.

A pesar de que las categorías de habilidades se plantearon de manera tal de evitar que existan solapamientos, no se pudo cumplir con este propósito. Esto se observa por ejemplo en el caso de la habilidad de preguntar ya que no solo está presente en el conjunto de habilidades de comunicación sino también en las habilidades sociales, pedagógicas, y de evaluación. De cierto modo esta situación revela que las distintas facetas del trabajo de un e-tutor están vinculadas y es difícil separarlas completamente.

REFERENCIAS

- Awouters, V. y Jans, S. (2009). E-learning competencies for teachers in secondary and higher education. *International Journal of Emerging Technologies in learning (iJET)*, 4 (2), 58-60.
- Adell, Jordi y Sales, Auxi. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. Recuperado el 2 de Mayo de 2011, de <http://especializacion.una.edu.ve/fundamentos/paginas/adell.pdf>
- Bailey, Margaret L. y Luetkehans, Lara. (1998). Ten great tips for facilitating virtual learning teams. Recuperado el 02 de Mayo de 2011, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED422838.pdf>

- Barker, Philip. (2002). Skill set for online teaching. Recuperado el 10 de Marzo de 2011, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED476969.pdf>.
- Benito, Diana. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 6 (2),1-9.
- Berge, Zane L. (1995). The Role of the Online Instructor/ Facilitator. Educational Technology, 35 (1), 22-30.
- Blackburn, Kaye. (2004). Is online teaching for you? Recuperado en 2 de Mayo del 2011, de <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/Blackburn.pdf>
- Blázquez, Florentino y Alonso, Laura. (2005). APUNTES PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE E-LEARNING. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica , 23,65-86.
- Bonk, Curtis J.; Wisher, Robert A.; y Lee, Ji-Yeon. (2004). Moderating Learner-Centered E-Learning: Problems and Solutions, Benefits and Implications. En Online Collaborative Learning: Theory and Practice (pp. 54-85). USA: Idea Group Publishing.
- Centre for Studies in Advanced Learning Technologies (CSALT). (2001). Effective Networked Learning in Higher Education: notes and guidelines. Recuperado el 10 de Marzo de 2011, de http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/guidelines_final.doc.
- Chang, S. (2004). The roles of mentors in electronic learning environments. (2004). AACE Journal, 12 (3), 331-342.
- Cornelius, Sarah y Higgison, Carol. (2001).The tutor's role. En Online Tutoring e-Book. Edimburgo- Aberdeen, Escocia: OTiS.
- Costaguta, Rosanna Nieves. (2008). Entrenamiento de Habilidades Colaborativas. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Computación, Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As., Argentina.
- Dewar, Tammy y Whittington, Dave. (2000).Teaching Online: A New Skill Set. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.calliopelearning.com/resources/papers/teach.pdf>

- Duggleby, Julia; Howard, Joanna; Butler, Kate; Williams, Les; Cooke, Martin; Cotton, Carol; y Schmoller, Seb. (2002). Effective Online Tutoring Guidelines. The Sheffield College.
- eTTNet TWG 2. (2005). The eLearning Competency Framework for Teachers and Trainers. Recuperado el 10 de Marzo de 2011, de <http://www.eifel.org/competencies/ttframework>
- Fåhræus, Eva R. (2000). Growing Knowledge How to Support Collaborative Learning e-Discussions in Forum Systems. Tesis de licenciatura, Universidad de Estocolmo, Suecia.
- Full Circle Associates (Full Circ). (2001). FaciliTips: Quick Tips for Online Facilitation. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.fullcirc.com/community/facilitips.htm>
- Gerrard, Catherine. (2002). Promoting Best Practice for E-tutoring through Staff Development. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2002/proceedings/papers/15.htm>
- Gómez, Juan Luis. (2008). Factores críticos del e-learning: diseño y tutorización de procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos. Cuadernos de Trabajo Social, 21, 263-283.
- Goodyear, Peter; Salmon, Gilly; Spector, J. Michael; Steeples, Christine; y Tickner, Sue. (2001). Competences for online teaching: a especial report. Educational Technology, Research and Development, 49 (1), 65-72.
- Guasch, Teresa; Alvarez, Ibis; y Espasa, Anna. (2009). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. Teaching and Teacher Education, 26 (2), 199-206.
- Gunn, Cathy. (2001). Effective online teaching – How far do the frameworks go? Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/gunn.pdf>
- Hathaway, Tanya; Muse, Eben J.; y Althoff, Torsten. (2007). Report on pedagogical practices and methods in e-learning. Recuperado el 3 de

Mayo de 2011, de http://www.engagingdiversity.com/files/reports/2-E-learningReport_v3.pdf

Hootstein, Ed .(2002). Wearing Four Pairs of Shoes: The Roles of E-Learning Facilitators. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de http://www.astd.org/LC/2002/1002_hootstein.htm

Hughes, Sandra C.; Wickersham, Leah; Ryan-Jones, David L.; y Smith, Sara A. (2002). Overcoming Social and Psychological Barriers to Effective On-line Collaboration. *Educational Technology & Society*, 5 (1), 86-92.

Illinois Online Network (ION). (2005). Illinois Online Network's Online Teacher Competencies. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.ion.uillinois.edu/institutes/presentations/050306/competencies%2olist.doc>

Institute of IT Training (IITT). (2007). Competence Frameworks –Online Tutors. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de http://iitt.vbnlive.com/SITE/UPLOAD/DOCUMENT/COMPETENCY_FRAMEWORK_FOR_E-TUTORS.pdf

Jaques, Davis y Salmon, Gilly. (2007). Learning in groups a handbook for face-to-face and online environments. Londres, Inglaterra: Routledge.

Juárez, Manuel; Buenfil, Rosa Nidia; y Trigueros, María. (2008). DE LAS PRÁCTICAS CONVENCIONALES A LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO A DISTANCIA Un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la Teoría de la actividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Octubre-Diciembre 2008, 13 (39), 1055-1083.

Kemshal, Guy. (2001). The online teacher. Recuperado el 30 de Octubre de 2010, de <http://cyberteacher.onestop.net/final%2oreport.pdf>

Kukulska-Hulme, Agnes. (2004). Do Online Collaborative Groups Need Leaders? En *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 262-280). USA: Idea Group Inc.

Lefoe, Geraldine; Gunn, Cathy; y Hedberg, John. (2002) Recommendations for teaching in a distributed learning environment: The students' perspective. *Australian Journal of Educational Technology*, 18 (1), 40-56.

- Lim, Cher Ping y Cheah, Poh Teen. (2003). The Role of the Tutor in Asynchronous Discussion Boards: A Case Study of a Pre-Service Teacher Course. *Education Media International*, 40 (1-2), 33-47.
- Llorente, María del Carmen. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20.
- Lund, Kristine (2004). HUMAN SUPPORT IN CSCL. What, for Whom, and by Whom? En *What We Know About CSCL And Implementing It In Higher Education* (pp.167-198). Boston, USA: Kluwer Academic Publishers.
- McWhaw, Katherine; Schnackenberg, Heidi; Sclater, Jennifer; y Abrami, Philip C. (2003) From co-operation to collaboration- Helping students become collaborative learners. En *Co-operative Learning - The social and intellectual outcomes Of learning in groups* (pp. 69-86). Londres y Nueva York: Routledge Falmer.
- Mason, Robin. (1991). MODERATING EDUCATIONAL COMPUTER CONFERENCING. *DEOSNEWS*, 1 (19).
- Olivares, Orlando J. (2007). Collaborative vs. Cooperative Learning: The Instructor's Role. En *Computer-Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors* (pp. 20-39). Hershey - New York: Information Science Publishing.
- Oren, Avigail; Mioduser David; y Nachmias, Rafi. (2002). The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1).
- Orvis, Kara L. y Lassiter, Andrea L. R. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning: The Role of the Instructor. En *Teaching and learning with virtual teams* (pp. 158-179). Hershey - Londres: Information Science Publishing.
- Paloff, Rena M. y Pratt, Keith. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom- The Realities of Online Teaching*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Paloff, Rena M. y Keith, Pratt.(2007). Moving Teaching and Learning Online. En *Building Online Learning Communities- Effective strategies for the virtual classroom* (pp. 105-126). San Francisco, USA: Jossey-Bass.

- Salmon, Gilly. (2003). E-moderating: the key to teaching and learning online. Londres, Inglaterra: Taylor and Francis Books Ltd.
- Salmon, Gilly. (2007). 80:20 for emoderators. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://edoc.hu-berlin.de/cmsj/29/salmon-gilly-39/PDF/salmon.pdf>
- Shepherd, Clive. (1999). Online tutoring skills. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/features/tutoring/tutoring.htm>
- Suh, Hee-Jeon y Lee, Seung-Wook. (2006). Collaborative Learning Agent for Promoting Group Interaction. ETRI Journal, 28 (4), 461-474.
- THE COMMONWEALTH of LEARNING (TCOL). (2003). Tutoring in open and distance learning: a handbook for tutors. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/odltutoringHB.pdf>
- Universidad de Ulster. (Ulster). (2002). Skills and competences for staff. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de <http://www2.plymouth.ac.uk/ed/ELT%20documents/developers/Skills-competences.pdf>
- Varvel, virgil E. Jr. (2007). Master Online Teacher Competencies. Online Journal of Distance Learning Administration, 10 (1).
- Williams, Sallyanne y Roberts, Tim. S. (2002) Computer Supported Collaborative Learning: Strengths and Weaknesses. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=1185938