

# LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA TUTORÍA PRESENCIAL Y EN LÍNEA: UNA PERSPECTIVA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA

**Elena Barberà**

Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación  
Universitat Oberta de Catalunya

## Introducción: los enfoques del aprendizaje

Este capítulo se propone tres objetivos básicos. El primero de ellos es el de ubicar el proceso tutorial en la teoría socio-constructivista; el segundo se propone desglosar los elementos psicopedagógicos fundamentales de la tutoría presencial y en línea y, el tercero hace referencia al aporte de algunos criterios de aplicación que desde la tutoría pueden dirigir una práctica educativa que favorezca la constitución de contextos de enseñanza y aprendizaje socio-constructivistas .

El actual panorama educativo se ha visto modificado por dos grandes fenómenos de diferente naturaleza pero que pueden estar relacionados. Por un lado, la incursión de la tecnología que ha posibilitado, entre otras muchas cosas, la enseñanza en línea y, por otro lado, el hecho de que el aprendizaje se ha ampliado de un modo formal a lo largo del ciclo vital lo que supone atender a un aprendizaje adulto supuestamente diferente al aprendizaje escolar. El importante papel que juegan ambas realidades en la sociedad de la información quedan recogidas por numerosos informes internacionales por lo que no vamos a ahondar en este hecho (OCDE, 1998; UNESCO, 2003).

El primer fenómeno, el que se refiere al incremento de la presencia tecnológica en el ámbito educativo, ha modificado considerablemente la concepción formal de los procesos educativos y su propia práctica. Mientras que el segundo fenómeno, el del aprendizaje a lo largo de la vida, se ve fuertemente orientado al autoaprendizaje lo que presupone un conjunto de competencias por parte de los alumnos que no siempre están desarrolladas con anterioridad.

Pero ambas realidades, la incursión de la tecnología de la comunicación en el campo educativo y la ampliación evolutiva del aprendizaje, sea en el ámbito presencial como en el ámbito en línea, comparten la necesidad de contar con unos referentes sólidos en relación al desarrollo humano o lo que es lo mismo, tener la posibilidad de ubicar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un marco teórico consolidado.

En este proceso de construcción del conocimiento intervienen diferentes agentes que influyen en la calidad de este desarrollo social y cognitivo y uno de los más importantes es el tutor. A esta figura se la ha llamado de diversas maneras (consultor, mentor, gestor, profesor, etc.), pero lo importante es el rol que se le atribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A nadie se le escapa que el rol que desarrolla o se le atribuye al tutor depende de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene la institución en la que se ubica o también de la propia concepción del tutor sobre lo que es enseñar y aprender. En definitiva, el papel del tutor depende en gran parte de la teoría de aprendizaje dominante en el marco institucional, en el diseño instruccional de los programas y en el mismo desarrollo de los cursos.

En muchos casos, la concepción pedagógica implícita que se identifica de los procesos educativos es tributaria de modelos asociacionistas y transmisivos que conciben el aprendizaje como un proceso lineal y hacen corresponder de manera fija y directa las acciones de enseñanza a las acciones de aprendizaje.

Esta concepción refleja un alumno con una mente vacía que hay que llenar externamente por lo que, la enseñanza es lo más importante y a lo que hay que prestar más atención en el diseño y desarrollo instruccional. Es evidente que de esta concepción se han desprendido resultados muy pobres, porque se ha basado en el rol pasivo del aprendiz que lo que tenía que hacer era recordar de la manera más fiel posible aquello que le explicaba o aportaba el tutor.

Otra concepción también bastante extendida es la del activismo individual. Nos explicamos: existen algunas concepciones de carácter constructivista sobre los procesos educativos en los que se da total responsabilidad a la actividad constructiva y autoestructurante del alumno. De este modo, si se prepara el entorno de aprendizaje y se procuran unas buenas actividades manipulativas que lleven al alumno a tener contacto con los contenidos a aprender la evolución propia del ser humano y su actividad cognitiva parece que ya hará el resto.

Estas dos concepciones, transmisiva y autoestructurante, perfilan un papel del tutor bastante diferente y podríamos decir que en un extremo responden a los paradigmas que abogan, respectivamente, por un proceso de enseñanza y aprendizaje "centrado en el profesor" y un proceso de enseñanza y aprendizaje "centrado en el alumno" como individuo. Resumimos en el cuadro adjunto las principales características de uno y otro paradigma.

<i>Centrado en el profesor</i>	<i>Centrado en el alumno individuo</i>
Transmisión del contenido transmitido por el profesor.	Construcción de los contenidos por parte del alumno.
Recepción pasiva de los alumnos.	Activismo de los alumnos en el proceso de aprender.
Adquisición del conocimiento fuera de contexto.	Desarrollo del conocimiento en actividades de tipo experimental.
Comprensión de la enseñanza y evaluación separados.	Comprensión parcial de los procesos de enseñanza y evaluación.
Corrección de las respuestas y énfasis en los resultados.	Énfasis en el proceso y en el aprendizaje por medio de los errores.
Focalización en una materia.	Focalización en parte de una materia y entre disciplinas.

Pero parece que ni uno ni otro enfoque es fiel a los resultados de las actuales investigaciones sobre aprendizaje e instrucción. Curiosamente ni uno ni otro enfoque atiende a un factor elemental en el desarrollo y progresión del saber personal como es la influencia adecuada de una persona más experta en el campo de conocimiento que en nuestro caso se encarna, preferentemente, en el tutor. Dicha aproximación la podemos observar sobradamente tanto en ambientes de clases presenciales como en clases en línea; ni en uno ni en otro caso se tendría en cuenta la actividad mental constructiva del alumno en relación a la actividad conjunta con el tutor y entre alumnos entre ellos, actividad que en cada caso es única.

Ante estas limitaciones conceptuales, existe otro tipo de planteamiento que se fundamenta en una perspectiva teórica de corte socio-constructivista y que no se ciñe a otorgar al tutor la parte central del proceso instruccional ni tampoco al alumno, sino que defiende que la actividad constructiva es resultante de la interacción entre ellos. En este marco, se entiende que la construcción del conocimiento humano se produce debido a la interrelación entre tres elementos instruccionales: el alumno en cuanto aprendiz, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje y el tutor que colabora en la construcción de significados y en la atribución de sentido al contenido compartido. El alumno participa en el aprendizaje aportando una actividad mental constructiva que le permite apropiarse del contenido para lo que elabora una versión personal del mismo.

El tutor -como el más decisivo pero también podemos referirnos a otros recursos- guían esta actividad mental del alumno hacia una representación del contenido en concordancia con la definición cultural de los contenidos de aprendizaje. Así, los tres elementos instruccionales

citados se interrelacionan en un flujo de relaciones mutuas que conformaran la constelación básica interactiva para la comprensión compleja de los procesos instruccionales.

Dejadas atrás las concepciones lineales que hacen corresponder de manera unívoca los procesos de enseñanza y los de aprendizaje y que se centran en la simple provisión y distribución de buenas explicaciones o buenos materiales y también las concepciones autoconstructivas que defienden la actividad individual autoestructurante de la actividad mental, que se preocupan del ambiente del aprendizaje y las acciones que éste procura al alumno, la concepción socio-constructiva se posiciona como una alternativa. En esta concepción se otorga un papel decisivo al tutor en relación a los demás elementos instruccionales (alumnos y contenido) que desarrollaremos en breve de manera entrelazada con nuevos componentes instruccionales que resultarán fundamentales para comprender el proceso de tutoría.

### **La tutoría como proceso de construcción**

Como hemos comentado desde la perspectiva socio-constructivista lo que el alumno aprende no es una copia o reproducción de lo que se le presenta en clase. Si así fuera todos los alumnos aprenderían lo mismo y de la misma manera y eso no es así, sino que el alumno reelabora mentalmente lo que oye o lee, en función de: lo que sabe con anterioridad, sus intereses sobre la materia, la manera cómo se le presenta, sus capacidades cognitivas básicas, lo que cree que aprenderá después y del sentido que le da, su motivación en ese momento y a medio plazo, sus expectativas, su dominio de habilidades requeridas por la materia, entre otros muchos componentes. Así el aprendizaje no está concebido como una simple transposición del contenido externo que hay en los libros o en la red, por ejemplo, a la mente del alumno, sino que supone una reconstrucción personal de este contenido en relación al conjunto de factores que hemos enumerado con anterioridad. Es en este sentido que un mismo contenido pasa a formar parte personal de la estructura cognitiva del alumno, pero no toda la actividad que el alumno desarrolla tiene porqué ser una actividad constructiva en cuanto quizá no afianza ni amplía esa red cognitiva, ni tampoco se puede considerar que toda actividad mental que desarrolla el alumno es de la misma intensidad o solidez. El aprendizaje de un contenido presenta grados de consolidación y, en algunos casos se apunta que cuanto más numerosas y significativas para el alumno sean las relaciones internas que se establezcan mentalmente entre los contenidos más complejo y sólido será el resultado del aprendizaje.

El supuesto socio-constructivista y la importancia con la que carga la interacción entre los componentes instruccionales para el fin educativo cuentan con interesantes implicaciones que confluyen en un concepto clave al que pararemos especial atención en las líneas siguientes. El concepto al que nos referimos es el de ayuda pedagógica y es el que, desde la perspectiva teórica en la que estamos posicionando, erige al tutor como un elemento clave en el proceso de construcción del conocimiento.

## **El tutor y los procesos de guía y ayuda pedagógica**

Como comentábamos en párrafos anteriores la simple actividad del alumno no garantiza una construcción significativa de conocimientos. Es posible que el alumno desarrolle con cierto éxito una tarea que se le ha planteado de manera similar anteriormente, pero puede ser que no sepa realizarla de manera autónoma. Puede ser que el alumno no realice las conexiones necesarias entre el material nuevo y lo que le conoce; en este sentido, quizá le falten recursos cognitivos necesarios para realizar el desarrollo y comprensión del contenido de una manera completa.

Desde la perspectiva teórica socio-constructiva, las ayudas pedagógicas que emite el tutor llenarían ese espacio que estaría ocupado por la incompreensión y por lagunas existentes entre lo que se enseña y lo que se aprenderá. Es decir, la ayuda pedagógica ofrecida por el tutor es el componente que facilitará una construcción exitosa de conocimiento. Esta ayuda no ha de entenderse como una acción aislada en un punto particular de la secuencia didáctica sino como un proceso que permita una adaptación dinámica y situada en un contexto entre lo que conoce el alumno y lo que se le presenta como contenido nuevo.

El tutor puede emitir ayudas de muchos tipos: aportar información, plantear ayudas individuales a los alumnos en función de sus necesidades, proponer dinámicas conjuntas de clase para mejorar algún aspecto concreto, etc. Pero la ayuda pedagógica tiene además un componente de continuidad e interconexión que tiene por objetivo colaborar en la mejora del proceso de aprender (conceptos, procedimientos, actitudes y valores), mientras éste se desarrolla y siempre que esta ayuda sea necesaria. Si la ayuda pedagógica está sobrada porque, por ejemplo, se le dice al alumno como tiene que resolver una tarea y él ya tiene ese conocimiento y no puede aplicarlo autónomamente, u otro caso, no se le ha retirado la ayuda cuando ya había aprendido sino que se le mantiene el apoyo, lo más seguro es que, en estas circunstancias, no se de un aprendizaje completo puesto que con estas actuaciones lo que se está haciendo es que el alumno dependa del tutor y no pueda desarrollar su conocimiento de un modo personal y autónomo (Coll, 2001).

El proceso de ayuda pedagógica nace del interés de guiar el proceso de aprendizaje que se entiende como el conjunto de relaciones significativas y con sentido que se establecen entre lo que el alumno puede aportar y lo que recibe. En este proceso no sólo de incorporación de contenido nuevo, sino de construcción conjunta de conocimiento, puesto que intervienen agentes sociales externos que aportan los saberes culturales y las estrategias didácticas se detecta una zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978), que no es más que la distancia entre lo que el alumno puede realizar solo y lo que podría realizar con ayuda de otra persona más competente en esa materia (tutor u otro alumno que ejerce como tal, formal o informalmente). Es en este espacio de aprendizaje potencial que adquiere el mayor sentido, el tutor que lo que hace es "estirar" las posibilidades cognitivas del alumno para llevarlo a cotas más altas de conocimiento en los aspectos que se decidan. Se desarrolla entonces por parte del tutor este proceso de seguimiento continuado ofreciendo los apoyos y soportes que

se requieran en momentos muy determinados y sólo cuando sean necesarios. Este proceso de ayuda se entretiene con el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que forma parte de él y se realiza una actividad conjunta de resolución de tareas entre tutor y alumno. Esta atención continua del tutor que en algunos momentos supondrá una distancia aparente, es la que detectará los indicadores susceptibles de intervención contingente por parte del tutor, que llevará al alumno más allá de lo que podría entender y hacer de manera solitaria.

Ahora bien, no vale cualquier ayuda en cualquier momento ni siempre el mismo apoyo en diferentes circunstancias de aprendizaje. Es evidente que de manera presencial y de manera virtual los apoyos y ayudas emitidas por el tutor variarán, pero no es sólo este componente formal el que distinguirá la naturaleza y tipo de ayuda. Una de las características esenciales de la eficacia de la ayuda pedagógica es su emisión ajustada en el lugar preciso y en el momento pertinente, ni antes ni después y en la forma que se precise. En tanto en cuanto el tutor adecue al máximo la ayuda en el proceso de avance del aprendizaje más eficaz será la construcción de conocimiento y eso sólo se puede decidir conociendo el contexto educativo, el aula, los alumnos, las tareas concretas y la marcha del curso.

Por lo tanto, el tutor tiene una información preciosa y única que difícilmente se volverá a repetir en un futuro de la misma forma incluso con el mismo grupo. Así se puede ofrecer una ayuda después de un conflicto o un error o antes de que éste suceda intentando anticipar los resultados consiguiendo productos educativos similares. No se pueden realizar prescripciones de uso de manera descontextualizada; es por ello que la figura del tutor es tan importante a nivel individual y a nivel grupal. El carácter diverso y cambiante de los apoyos que van cambiando a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje no se realiza de un modo caprichoso, sino en función de la propia actividad mental constructiva del alumno y de su interacción con los demás elementos instruccionales. Es en este marco de actividad conjunta que toman sentido los tres elementos instruccionales a los que hacemos referencia: los alumnos que desarrollan una actividad constructiva específica y diferenciada en el proceso de aprender, el tutor que les acompaña y guía en ese proceso de construcción implicándose mediante el desarrollo de apoyos y ayudas sostenidas en su enseñanza y el contenido que es el objeto de aprendizaje, sean procedimientos, valores u conceptos necesarios para ser un ciudadano competente y respetuoso.

### **La interactividad como marco de actuación del tutor presencial y en línea**

Hemos apuntado las relaciones e influencias mutuas que se dan entre los tres elementos instruccionales que acaban conformando las interacciones dinámicas responsables del proceso de construcción de conocimiento. Hay que decir que no todas estas relaciones deben darse de manera que coincidan el tutor y el/los alumno/s y no nos referimos a la diferencia entre enseñanza presencial y en línea. Sino a la aportada por el concepto de interactividad (Coll y cols. 1995) que supone la evidencia de los intercambios que se producen entre tutor y alumnos en relación al contenido de aprendizaje. Estos intercambios

pueden realizarse de manera directa (presencia compartida entre ellos: en un aula presencial o en línea aunque sea asíncrona, en la que se lleva a cabo una discusión sobre un tema) o de manera indirecta (por ejemplo, cuando los alumnos, de enseñanza presencial o en línea, realizan tareas en sus casas y no hay coincidencia en el tiempo ni en el espacio pero existe una tarea mediadora que los une) y en la mayoría de casos se utiliza el lenguaje verbal como instrumento de comunicación y, por tanto, de estudio o evidencia del proceso (Werstch, 1991; Cazden, 1988).

Llegados a este punto, queremos apuntar que la enseñanza en línea no difiere del paradigma teórico que soporta la enseñanza presencial en cuanto, en todo caso, se trata de enseñar y de aprender los saberes culturales que se acercan a los alumnos. En el caso de la educación en línea queda claro que varía la forma de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, varía el modo formal de aportación y adquisición de los conocimientos pero no estamos seguros de que ello varíe sustancialmente la dinámica general de adquisición de los conocimientos entendida desde un punto de vista psicológico (Barberà, 2001; 2004). A nivel institucional y docente se busca que los alumnos estén preparados para el futuro y para ello se estructura un dispositivo en este caso telemático, por ejemplo, que será el canal educativo pero no la finalidad de la educación en si misma.

Por tanto, no olvidemos que al hablar de enseñanza en línea estamos hablando de un medio y no de un fin y así hemos de tratar la virtualidad, al servicio de la educación. Naturalmente reconocemos que este dispositivo, como cualquier otro que se utilice -aunque por su mayor compleción y complejidad éste con mayor fuerza-, demanda de los alumnos una interacción concreta y funciona de poderoso mediador de sus aprendizajes modelándolos en función de las características y posibilidades del medio.

Lo que sí es manifiestamente diferente es la manera cómo se lleva a cabo la comunicación formativa y ello distingue sobremanera un proceso educativo presencial, por ejemplo, de otro de carácter en línea. Este hecho requiere una atención particular puesto que presenta características únicas. Si bien como decimos los componentes psicopedagógicos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje se pueden considerar compartidos entre la enseñanza presencial y la enseñanza en línea existen un conjunto de diferencias que es necesario actualizar en estos momentos.

Se presupone que para desarrollar una tutoría de calidad es necesario formalizar un plan de tutoría que guía al alumno a lo largo de su formación específica, tanto en el caso de la presencialidad como en el de la enseñanza en línea. Así pues, en el marco del plan tutorial en el cuadro siguiente se resumen algunos aspectos que representan los focos a los que, mayoritariamente, debemos prestar atención para impartir una tutoría de calidad en ambos contextos resaltando las diferencias. A continuación se explican con mayor detalle cada uno de ellos, incidiendo en los elementos más específicos que imprime el uso de la tecnología comunicativa, siempre desde el punto de vista del tutor pero en relación didáctica con el alumno por medio del contenido de aprendizaje (Barberà y Badia, 2004).

<i>ASPECTOS</i>	<i>PRESENCIAL</i>	<i>EN LÍNEA</i>
<b>1. Planificación</b>	Requiere decidir, básicamente, sobre la secuenciación de los contenidos, la metodología y las tareas y el tipo de valoración.	Debe ser siempre explícita y completa para no desorientar al alumno y atender prioritariamente a los elementos relacionados con la temporización del curso.
<b>2. Presentación de la información</b>	Se trata de un medio eminentemente oral y, por tanto, pone el énfasis en la aportación verbal de información a los alumnos.	Se trata de un medio de soporte escrito y pone el énfasis en la ayuda hacia una búsqueda autónoma de la información por parte del alumno.
<b>3. Participación</b>	Por medio de trabajos y actividades prácticas en las que se coloca al alumno en situación de realizar contribuciones.	Mediante retos planteados en forma de debates o foros en líneas que atraen el interés y la intervención del alumno.
<b>4. Interacción</b>	Reducida a los momentos de clase presencial.	No tiene un momento preestablecido, pero por su asincronía se dilata a lo largo de todo el tiempo de docencia.
<b>5. Seguimiento y valoración</b>	Discontinuo a través de los trabajos y actividades puntuales seleccionados para tal efecto y en las intervenciones de clase.	Continuado por tener la posibilidad de registrar todas las acciones que efectúa el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.
<b>6. Dominio de la tecnología</b>	No es estrictamente necesario si nos referimos a tecnología de la información y comunicación.	Básico para poder comunicarse con los alumnos y proporcionarles información y orientación ajustada.
<b>7. Capacidad de respuesta</b>	La que se asume en los momentos de clase y tutorías personales.	Inmediata si está automatizada y regular si las conexiones son frecuentes y establecidas.
<b>8. Colaboración tutorial</b>	La coincidencia en el tiempo puede dificultar el encuentro entre los tutores.	El entorno en línea amplía el tiempo y posibilidades de colaboración tutorial.
<b>9. Tiempo de carga del tutor</b>	Limitado a las horas de clase y a la preparación y corrección externa de actividades.	Variable en función del número de alumnos y actividades en línea propuestas durante el curso.

Después de una lectura rápida del cuadro anterior se podría deducir que con el formato en línea es el alumno el que sale ganando puesto que recibe una enseñanza más flexible e individualizada, donde tiene una mayor oportunidad de participación. Mientras el tutor es el que parece salir más perjudicado dado que incrementa las fronteras por las que se puede introducir una mayor carga tutorial.

Para calibrar qué puede haber de cierto en esta primera percepción relatamos en primera persona los pormenores de cada uno de los aspectos que tienen más que ver con la enseñanza en línea, puesto que por su novedad pueden resultar más ilustrativos.

### **Planificación**

Un tutor muy experto quizá podría entrar en una clase presencial e impartir una excelente lección sin una mayor preparación anterior, incluso repetir el hecho indicado clase tras clase y entusiasmar a sus alumnos creando un buen clima de diálogo y discusión. El mismo experto tutor no podría actuar de la misma manera si impartiera sólo clases en línea, porque lo primero que le preguntarían los alumnos es por qué explica aquello, qué vendrá después y cómo serán evaluados al final del curso. Con ello no queremos decir que en las clases presenciales no se necesite explicar todos estos aspectos o no se precise seguir una programación, como normalmente se hace, pero es que en el seguimiento de una actividad o tema en línea ello se torna irremediable. Para ejemplificarlo, imaginémosnos que nos apuntamos a un curso en línea de introducción a la contabilidad. Una de las primeras acciones que llevaremos a cabo, a parte de familiarizarnos con el entorno, es la de entrar en el aula en línea y hojear el material del curso. A primera vista veremos si es un curso fácil o difícil, pero necesitamos como mínimo otro elemento: *un plan de trabajo*. En él, como mínimo, se explicitarán:

- . Todas sus intenciones docentes -objetivos-,
- . Los contenidos ordenados –saberes culturales seleccionados y secuenciados-,
- . Dónde y cómo se explicarán los contenidos y se subsanarán las incomprendiones - metodología-,
- . Qué actividades se llevarán a cabo para profundizar en ellos –tareas de aprendizaje-,
- . Qué materiales básicos se utilizarán para la adquisición de los contenidos –recursos y fuentes-
- . Cuándo se desarrollarán las explicaciones y las actividades -temporalización- y,
- . Hasta qué punto se han de dominar y cómo se determinará dicho dominio -criterios y método de evaluación y seguimiento-.

Todo este plan de trabajo conforma una declaración de intenciones por parte del tutor y una garantía y un compromiso para el alumno que lo acepta. A pesar de que el tutor ha de tener esta planificación antes de iniciar el curso, los primeros días de contacto en línea pueden servir para ajustar algunas partes del plan. Lo que es definitivo es el carácter público e inicial del plan de trabajo como un componente esencial del curso como lo son los

materiales de aprendizaje puesto que en él se determina en último término como se operará con ellos a lo largo de la docencia.

### **Presentación de la información**

Aunque profundizaremos en este tema en el capítulo que versa sobre los materiales virtuales y, concretamente, sobre la oralidad y la escritura, nos gustaría en este breve apartado mostrar el foco de atención que persigue, aún sin quererlo, un tipo de docencia presencial y otro en línea. En el primer caso, la coincidencia temporal y espacial hace que el canal dominante en una clase sea oral y, por tanto, que la presentación de los contenidos sean también, preferentemente, oral. Aunque utilice recursos tecnológicos como la televisión o el video, por ejemplo, éstos sólo tomarán sentido si van acompañados de las explicaciones orales del tutor. Normalmente, los recursos escritos que en la actualidad utiliza el tutor – transparencias, presentaciones multimedia, etc.- todavía no se puede decir que sean complementarios a su oralidad, sino que muy posiblemente la abastecen; es común ver como una transparencia en muchos casos es más un apoyo para la propia exposición del tutor, que una organización determinada de contenidos que ayudan al alumno a estructurar la compleja variedad de presentación de la información.

Por su parte, mayoritariamente la docencia en línea aprovecha la asincronía y es de carácter marcadamente escrito. Esta realidad conlleva por sí sola unas características muy diferentes de la clase presencial de tipo oral. La escritura, entre otros muchos factores que se tratarán en un capítulo posterior, da la posibilidad de reflexionar más en el transcurso de la confección de los mensajes, por ejemplo, o en las participaciones en un debate. Para ilustrar este último caso, decir que los debates orales están más basados en la impulsividad y las reacciones de las personas que opinan diferente a nosotros, mientras que en un debate escrito el alumno, en este caso, tiene tiempo y posibilidad de esperar el mejor momento o documentarse para ofrecer un argumento más convincente, etc.

### **Participación**

Se puede considerar que hay participación si hay actividades relevantes (Kearsley, 2000) que pidan al alumno una respuesta que sea significativa para ellos. Con esto queremos decir que la puedan relacionar con sus conocimientos anteriores y con sus conocimientos actuales o con los profesionales, es decir, le sean en alguna medida útiles. También parece que hay una relación directamente proporcional entre la participación del tutor y la del alumno; así, si el docente se implica y participa y envía aportaciones a los debates y a los foros de intervención, mayor es la participación del alumno en relación a la que se daría si el tutor no se implicara y simplemente esperara las preguntas directas de los alumnos.

Estas dos apreciaciones sobre la participación en línea -la relevancia de las actividades y la implicación en las intervenciones- la manifiestan significativamente diferente a la participación presencial y se puede considerar que están bajo el control del propio tutor. Como también lo está, quizá en mayor medida la interacción que el tutor cree con su grupo de alumnos virtuales.

### **Interacción**

Aunque a menudo se utilice indistintamente, no entendemos lo mismo por participación que por interacción. Existe un “matiz” muy importante que se puede elevar a la categoría de hecho diferencial y que en cierta manera es la clave del éxito en un curso en línea. Mientras que por participación entendemos la presencia y la aportación en línea del tutor pero sobre todo del alumno, la interacción añade la respuesta y el encadenamiento de comprensiones mutuas realizadas mediante el lenguaje. De este modo, la interacción es un diálogo que posibilita la construcción de conocimiento, mientras la participación supone simplemente “estar ahí e intervenir”, pero no precisa de una respuesta contingente, ni necesariamente la provoca.

### **Seguimiento y evaluación**

En el ámbito en línea, atribuido a la falta de comunicación sincrónica dominante, normalmente, la participación de los alumnos, se sobrevalora por los propios alumnos y por el tutor. Si bien para un seguimiento correcto de los logros la participación es imprescindible no es garantía de que las participaciones sean profundas y pertinentes en relación al momento y a la temática de aprendizaje. Con ello queremos explicitar que aún es más necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea que el tutor explique los criterios de seguimiento y evaluación a sus alumnos. Si ello no se hace, por ejemplo, la sensación que tiene un alumno virtual que realiza muchas participaciones on line es que sigue el curso como mínimo con normalidad, pero normalmente con holgura y esto no siempre es cierto.

Además de establecer las normas y criterios de seguimiento y evaluación en línea, existe en estos ámbitos el problema de la suplantación de la persona del alumno. Existen sistemas de verificación que certifican que el alumno realmente es quien dice ser, pero no están suficientemente divulgados como para implantarlos de una manera masiva. Todo ello va unido a las diferentes metodologías que se pueden utilizar para evaluar a un alumno virtual. Existe en la actualidad una amplia gama de posibilidades de valoración cuantitativa y cualitativa de los logros adquiridos en una enseñanza no presencial, por medio de la tecnología.

Por ejemplo, en el ámbito más cuantitativo, la corrección automática está bastante avanzada y a pesar de que es todavía extremadamente telegráfica proporciona una retroalimentación inmediata al alumno en relación a sus aprendizajes. En el ámbito más cualitativo, el desarrollo de casos reales, las simulaciones valorativas y el portafolio electrónico son algunos de los instrumentos más extendidos.

### **Dominio de la tecnología**

Una de las diferencias más notorias en relación con la enseñanza presencial es el nivel de conocimiento práctico tecnológico que un tutor en línea ha de tener. El desconocimiento inicial de los medios tecnológicos y de su uso no es decisivo para desarrollar una docencia en línea; una gran parte de los tutores se inician en medios telemáticos a medida que se involucran en clases en línea, por tanto, más que un requisito es, en un principio, un conocimiento que sucede de manera paralela al desarrollo de las propias clases en línea o mixtas. La facilidad de manejo de muchos entornos en línea de enseñanza ha animado a algunos tutores presenciales a introducir elementos de docencia en línea en sus clases.

### **Capacidad de respuesta**

Este aspecto reactivo está directamente relacionado con la interacción y el seguimiento de los trabajos en línea. Ésta es una de las características directamente relacionada con las causas de abandono de un curso en línea: si un alumno repetidamente no recibe respuesta en un corto espacio de tiempo, deja de interesarse por los contenidos y por el seguimiento del curso que él mismo eligió en su momento.

Por ello, las instituciones o los tutores que integren estas tecnologías de la información y la comunicación en sus clases deberán establecer claramente el periodo máximo de respuesta. Las recomendaciones de tiempo de respuesta varían en función de la duración de los cursos, pero suelen estar en torno a un máximo de 48h. que no tendrían que ser superadas.

En resumen, un tiempo corto de respuesta indica dinamismo y produce al alumno la sensación de estar acompañado y atendido en su proceso de aprendizaje. Si lo que se desarrolla de manera virtual es un tema, un trabajo concreto o parte de una asignatura el tutor ha de dejar claro los espacios donde los alumnos recibirán respuesta a sus aportaciones. Así, un tutor puede decidir desarrollar los trabajos de una unidad didáctica en línea pero concentrar las correcciones de dichos trabajos grupalmente en la clase o viceversa. Como las posibilidades son variadas en el espacio y en el tiempo se ha de ayudar al alumno a saber dónde y cuándo recibirá las orientaciones y las correcciones pertinentes.

### **Colaboración tutorial**

Los entornos en línea ya se diseñan pensando en que la relación entre tutores y aprendices es efectuada en diferentes niveles. Por una parte, cubren la relación institucional representada por algún coordinador docente con los tutores individuales que coordina. Esto es, en numerosas ocasiones existe un coordinador de etapa, área, seminario, etc. y éste debe ponerse en contacto con sus diferentes tutores para elaborar planes de trabajo comunes, idear evaluaciones conjuntas, etc. Por otra parte, este entorno en línea debe proporcionar también la relación entre los tutores de la etapa, área, seminario, etc. Complementariamente, los entornos en línea tienen la potencialidad de acercar a expertos que están en otros países en ese momento por medio de videoconferencias o acercarnos a personas que no pueden compartir el mismo momento mediante forums, debates o conferencias.

### **Carga y tiempo de tutoría**

Este aspecto es uno de los que más preocupa a los tutores y uno de los puntos débiles que retrae a muchos tutores. Si bien es cierto que mirado objetivamente el seguimiento del mismo número de alumnos en una clase presencial y en una clase en línea no supone la misma inversión de tiempo, –si se tienen 30 alumnos en una clase presencial, la mayor parte del tiempo se atienden en grupo y sus preguntas individuales son respondidas públicamente, mientras que en una clase en línea cada aportación personal del alumno queda registrada como un mensaje en el buzón del tutor, por ejemplo, con la consiguiente tarea de dar respuesta también personal –, existen maneras para intentar igualar las dedicaciones.

Estas estrategias docentes son, por ejemplo, llevar totalmente una docencia en línea de un tema en un espacio público como es el foro, aportando respuestas generales a los alumnos con referencias individuales, o elaborando una lista de FAQ de la asignatura, o realizando trabajos por parejas, o pequeños grupos en línea en los que quede registrado el trabajo individual, entre otros muchos.

De todos modos, si se postula que la enseñanza en línea proporciona una educación más ajustada e individualizada ello demanda, en cualquier situación, una dedicación mayor de tiempo. No existen fórmulas mágicas para destinar poco tiempo y ganar en personalización del aprendizaje, aunque como iremos viendo se pueden ajustar dedicaciones y evitar repeticiones.

El uso y adaptación de todos estos factores dependerán del estilo que se quiera imprimir a la tutoría. Para ello hemos de contar que existen diferentes funciones a desarrollar en la tutoría sobre ello y se deberá tomar partido. El cuadro resumen siguiente nos puede clarificar la toma de decisiones en el marco de una construcción de conocimiento compartido entre tutor y alumnos.

<b>FUNCIONES</b> ¿A qué responde la incorporación en línea?	<b>OBJETIVOS</b> ¿Qué quiero que el alumno aprenda?
1. <i>Socializadora</i>	Colaborar en la inserción progresiva del alumno en la sociedad de la información y la comunicación y en el desarrollo de la propia cultura.
2. <i>Responsabilizadora</i>	Comprometerse e implicarse en el propio aprendizaje al asumir el reto de aprender mediante un nuevo medio.
3. <i>Informativa</i>	Consultar diversidad de informaciones provenientes de fuentes también diversas.
4. <i>Comunicativa</i>	Expresar los propios conocimientos, experiencias y opiniones en un contexto comunicativo real.
5. <i>Formativa y Formadora</i>	Construir conocimiento compartido con el tutor y otros compañeros con su ayuda.
6. <i>Motivadora</i>	Ampliar los conocimientos personales siguiendo itinerarios personales y mediante la exploración libre u orientada.
7. <i>Evaluadora</i>	Plasmear el aprendizaje realizado y argumentar los procesos de comprensión de los contenidos.
8. <i>Organizadora</i>	Ordenar la propia manera de proceder en el proceso de aprendizaje.
9. <i>Analítica</i>	Indagar mediante la observación y comparación de datos obtenidos y realizarse preguntas al respecto.
10. <i>Innovadora</i>	Integrar diferentes medios tecnológicos para obtener un resultado funcional.
11. <i>Investigadora</i>	Probar el método científico en relación a pequeños estudios personales.

### Contextos de enseñanza y aprendizaje socioconstructivistas

Para acabar, presentamos algunas indicaciones generales en forma de orientaciones en las que acentuamos la vertiente de la enseñanza en línea por ser menos conocida y por la creciente demanda que existe sobre la función tutorial en estos contextos, pero conscientes que dichas indicaciones tienen validez en ambos ambientes.

En concreto, en el ámbito de la tutoría en línea, los principios socio-constructivistas presentan una alta potencialidad. Pero de hecho bajo esta concepción de contextos de enseñanza y aprendizaje, se puede albergar formas didácticas ancladas en la tradicional confianza de los materiales de tipo estandarizado y autoinstructivo que precisan bajos niveles de interacción con el intento de llegar al mayor número de alumnos posible con el mínimo costo. Aunque queda claro que cada opción tiene sus implicaciones con relación a la calidad del proceso de educación a distancia que se promueve.

Una de las posibles limitaciones de esta reciente redefinición de la educación a distancia es su concepción dialéctica entre los defensores de perspectivas centradas en el medio y perspectivas centradas en el individuo, sea éste alumno o tutor. Ambas concepciones deben acercarse en la dirección de poner el acento no tanto en los polos que las caracterizan, sino en la calidad de su interacción como ya hemos explicado. En esta línea y más allá de subrayar las limitaciones de una concepción descontextualizada del aprendizaje, es necesario entender las deficiencias de los planteamientos que pretenden integrar el aprendizaje en el contexto sin modificar los principios del sujeto individual. La definición práctica del contexto “se ha hecho manteniendo, contradictoriamente, una perspectiva extracontextual. Se está abordando el contexto desde el interior del sujeto dejándolo, por tanto, fuera del sujeto. Y se está abordando el medio social desde el sujeto individual. Dicho de otra manera, la atención al medio se hace desde una aceptación de los supuestos conceptuales básicos del sujeto individual como único sujeto psicológico, desde una fragmentación dualista que impide tomar como unidad de análisis la entidad psicológica constituida por lo externo-interno” (Del Río y Álvarez, 1994 pág. 27).

Como respuesta a la necesidad de encontrar una interfaz que permita articular la vertiente individual y social gracias a las potencialidades de las nuevas tecnologías aparece una forma sugerente en el concepto de contexto en línea de enseñanza y aprendizaje de corte socio-constructivista. Se trata de espacios abiertos por las redes informáticas y diseñados sobre la base de tesis constructivistas para dar soporte a procesos didácticos, concebidos como dinámicas socioculturales, en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se considera inseparable de la situación en la que se produce (Lave y Wagner, 1991), de la actividad que se desarrolla, de la interacción con las personas que intervienen en el proceso y de la relación que se establece con los instrumentos culturales específicos incluidos en estos espacios. El contexto en línea, desde este punto de vista, se ha de considerar más que una plataforma para la emisión y recepción de información como una parte esencial de la actividad del proceso de enseñanza y aprendizaje que conjuga tanto su parte individual como social.

A partir de estas premisas teóricas expresadas muy sucintamente sobre los contextos en línea, nos vemos en la necesidad de detallar los aspectos que caracterizan dichos contextos que aporten al tutor elementos prácticos para la creación de estos ambientes de aprendizaje también en el contexto presencial.

Los contextos de enseñanza y aprendizaje socio-constructivistas se caracterizan por:

- Crear un marco de cooperación didáctica entre tutor y alumnos que puede ser muy diferente a la creación de un marco de comunicación si ésta es entendida en sus niveles más restrictivos como ha ocurrido en el ámbito de las nuevas tecnologías. Aunque los instrumentos que facilitan la comunicación son un prerrequisito para la colaboración, por sí solas no la garantizan. En contextos en línea constructivistas, más allá del intercambio de información o de instrucciones generales con relación al estudio y a actividades de aprendizaje, se han de facilitar los procesos de trabajo cooperativo (Edelson, Pea y Gómez, 1996).
- Entender que la cooperación didáctica es posible mediante unos instrumentos de mediación psicológica (cualquier tipo de lenguaje que se utilice en un contexto en línea) que dan forma al pensamiento y a las producciones mentales y que para ponerse en común también debe seguir las mismas normas semióticas. El lenguaje virtual que se decida para el contexto (verbal, pictórico, gráfico, etc. o alguna de sus combinaciones), ha de facilitar la representación social pero también personal de la cultura, la comprensión mutua entre docente y aprendiz, así como procesos de discusión o intercambio de pareceres. Entre más afinados sean los instrumentos semióticos utilizados y menos acoten la expresión directa o diferida que se da en el proceso didáctico a distancia, más completa podrá ser la comprensión y adaptación mutua e incluso la interiorización de los contenidos por parte de los alumnos.
- Proporcionar un espacio de interacción que integre la acción del tutor y del alumno a través de un objetivo y contenido específico y del medio tecnológico pero donde, al contrario de lo que postulan tesis sobre el aprendizaje independiente, el alumno no acceda solo a él y el tutor tome la responsabilidad de no seguir al alumno de lejos. Para ello debe incrementar las interacciones en momentos clave del proceso de desarrollo personal y estudio evitando atascos y posibles errores que pueden ser más comunes en la enseñanza a distancia por su característica falta de contrastación.
- Valorar la guía del tutor en un proceso dinámico (Morgan, 1995, Linn, 1996) e incluso construido de interacción donde no se habla de autoinstrucción ni se aceptan dinámicas ni materiales totalmente predeterminados, sino que se rija por los resultados de la negociación cognitiva entre tutor y alumno/s. La educación a distancia tiende a ser abierta, por lo que ha de ofrecer optatividad al alumno en el qué y el cómo aprender el material cultural elegido, pero siguiendo de unas finalidades educativas concretas para hacer más efectivo el aprendizaje. A mayor optatividad para el alumno existirá una mayor orientación por parte del tutor, pero ha de existir un equilibrio entre los dos hechos, optatividad y guía, puesto que no puede ser totalmente abierta la posibilidad de aprendizaje que asegure la desorientación y desmotivación del alumno (por ejemplo, en la exploración libre de internet), ni totalmente dirigida que provoque la dependencia del alumno a su tutor (por ejemplo, mediante programas de enseñanza programada).

- Posibilitar el desarrollo de habilidades de alto nivel que faciliten la construcción del conocimiento lo más sólida y compleja posible estableciendo relaciones significativas entre el conocimiento que ya se posee sobre el tema de aprendizaje y el de nueva aportación. La configuración dinámica del contexto deberá permitir poner en práctica habilidades menos comunes como son la planificación de tareas concretas, la interpretación de hechos observables, la recogida de pruebas para preparar una refutación, la elección de procedimientos y estrategias más adecuadas, la predicción de resultados y de errores, la argumentación de algunos procesos, el establecimiento de criterios para proceder a una valoración, etc. En definitiva, basarse en procesos de resolución de problemas y casos y en trabajos por proyectos que tengan en cuenta la experiencia de los aprendices, así como sus conocimientos adquiridos de manera informal que muchas veces prevalecen sobre los académicos.
  
- Favorecer el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en una interacción en línea enmarcada en zonas de desarrollo próximo (electrónico, añaden Brown, Ellery y Champione, 1998) formando comunidades en línea de enseñanza y aprendizaje. En este espacio potencial de aprendizaje el tutor ofrece un andamiaje deliberado forzando al alumno un poco más allá de sus posibilidades actuales y no solamente repitiendo o proponiendo actividades de bajo nivel cognitivo para asegurar el éxito rápido y el mantenimiento de la comunicación en línea. Este trabajo potencial debe estar planteado como pequeños retos educativos que lleven a un mayor grado de competencia, pero que no siempre tienen que ser explícitos para el alumno, aunque sí deberán ser claros y concienciables en un momento dado.
  
- Incluir tareas auténticas de aprendizaje que respeten la realidad desde el continuo simple-complejo y ofertando diferentes niveles de dificultad para atender a momentos o necesidades diversas y contando siempre también con el conocimiento que tienen los alumnos de los recursos tecnológicos. Además han de estar guiadas por un proceso reflexivo de acciones decididas conscientemente evitando el mecanismo del ensayo y del error, común en ciertos productos educativos multimedia. Los contextos en línea tienen que ser consecuentes con su potencialidad de representar fielmente la realidad, por lo que se evitará la excesiva “textualidad” todavía predominante en contextos en línea; esto se llevaría a cabo para aquellos contenidos que no la precisen o puedan ser compartidos de manera alternativa, integrando otras fuentes de comunicación. De la misma manera se evitará el “activismo” inútil que lleva al alumno a realizar una gran cantidad de operaciones prescindibles pero vistosas que se explican más desde una exhibición técnica en la confección del material de aprendizaje, que desde un aprovechamiento eminentemente educativo.

## Bibliografía

Barberà, E. (coord.), Badia, A. y Mominó, J. M. La incógnita de la educación a distancia. Barcelona: ICE UB/Horsori, 2001.

Barberà, E. La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Paidós, 2004.

Barberà, E. y Badia, A. Educar con aulas virtuales. Madrid: Machado Libros, 2004.

Brown, Ellery y Championne (1998). Creating zones of proximal development electronically. En J. G. Greeno y S. V. Goldman, *Thinking Practices in Mathematics and Science Learning* (341-367). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cazden, C. B. *Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heineman Educational Books, Inc., 1988. Versión castellana: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC, 1991,.

Coll, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza, 2001.

Coll, C., Colomina, R, Onrubia, J. y Rochera, M J. . Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M. A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI, 1995, pp.193-226.

Del Río, P. y Álvarez, A. Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio el problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 1994, pp. 21-45.

Edelson, D. C., Pea, R. D. y Gómez, L.. Constructivism in the collaboratory. En B.G. Wilson (1996). *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1996

Kearsley, G. *On line education. Learning and Teaching in Cyberspace*. Toronto: Wadsworth, 2000.

Lave, J. y Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

OCDE Education Policy Analysis. Paris: CERI, 1998.

UNESCO Ministerial Round Table Meeting on "Quality Education", 2003. Disponible: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=15505&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15505&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Vygotski, L. S.. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En A M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978 Versión castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Wertsch, J. V. *Voices of the mind*. Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1991. Versión castellana: *Voces de la mente*. Madrid: Visor, 1993.