

FUNCIONES DEL PROFESOR DE E-LEARNING

Florentino Blázquez Entonado
blazento@unex.es

Laura Alonso Díaz
laulonso@unex.es

Universidad de Extremadura (España)

Este artículo es un extracto de un estudio más amplio donde pretendíamos extraer líneas formativas para los docentes de e-learning. Desarrollado en el curso académico 2006/07 tratamos de descubrir cuáles son las funciones propias del docente de e-formación. Partiendo de una metodología de corte cualitativo, triangulamos fuentes y técnicas mediante entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios a alumnos, profesores y expertos internacionales en e-learning. Finalmente, concluimos que las funciones principales de los e-docentes son fundamentalmente de carácter docente, de orientación y técnicas.

Palabras clave: E-learning, formación virtual, educación a distancia, profesor virtual, formación de profesores

This paper is part of a wider research aimed to obtain conclusions useful to train current online learning teachers. This study was developed along the academic year 2006/07 to discover functions of e-learning teachers. Using a qualitative methodology, fonts and techniques are triangulated with interviews, discussion groups and questionnaires for teachers and students of virtual learning, as well as for international e-learning experts. Finally, we conclude a number of functions of e-learning teachers classified by their pedagogical, guiding and technical nature.

Keywords: E-learning, online distance education, online teacher, teachers' training

1. Introducción

Con el objetivo de formar al futuro profesorado de secundaria, desde la Universidad de Extremadura se organizan anualmente cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica, necesario en caso de presentarse a oposiciones como profesor de secundaria. Estos cursos constan de una fase inicial de formación psicopedagógica general, en modalidad presencial o virtual, que es la fase a la que dedicamos este estudio.

La modalidad virtual se oferta con objeto, por un lado, de ofrecer una alternativa a

aquellos alumnos que tienen dificultades para cursar la modalidad presencial, y por otro, de impulsar métodos de enseñanza que nos permitan aprovechar los avances de las nuevas tecnologías de la comunicación. El proceso de aprendizaje se apoya en material didáctico multimedia que el estudiante deberá trabajar desde un ordenador, vía Internet, en la plataforma Moodle de la Universidad.

El equipo docente que desde hace muchos años desarrolla este programa, en el que nos hemos integrado para desarrollar este estudio, comparte la ambición de que la experiencia de enseñanza virtual no sólo sea útil para vestir de nuevo ropaje unos viejos contenidos, sino

para que la innovación y el cambio traspasara el envoltorio y penetrara en lo sustantivo de la formación de profesores. Creemos que aprender a enseñar es un proceso construido para comprender, desarrollar y usar eficazmente las características personales en relación con los alumnos.

Así pues, desarrollamos un trabajo que pretendía ser una contribución más para estudiar y comprender las características del e-learning y para explorar su capacidad de incorporar innovación educativa en nuestra universidad. Con tales premisas, la finalidad de esta investigación es mejorar nuestra propia práctica y, asimismo, *extraer líneas formativas para el desarrollo de tantos docentes universitarios que se inician o ensayan experiencias en el ámbito del e-learning y de las tecnologías de la comunicación*, aunque como denuncia Ikenberry (1999), en muchos casos, éstas tengan lugar sin una visión clara o un plan global.

En este artículo presentamos una fase de la investigación en la que concretamente pretendíamos descubrir cuáles son las funciones propias del docente de e-formación. A estos efectos, se diseñó un estudio que se desarrolló durante el curso académico 2005/06, que fue incorporado a la investigación general, desarrollada entre los años 2004 y 2007.

2. Marco conceptual

El profesor del siglo XXI se encuentra ante un particular desafío, ya sea como profesor presencial que utiliza las TICs en clase, o como e-formador o e-tutor de enseñanza abierta y a distancia, pues tiene que actualizar sus conocimientos para poder hacer un uso adecuado de estas herramientas. El e-learning, estiman Garrison y Anderson (2006), supondrá

un cambio positivo en el rol del profesor. Las responsabilidades y principios básicos de la educación tradicional parecen, en principio, fácilmente extensibles a un contexto de e-learning, ya que son complejas y presentan múltiples dimensiones en cualquier contexto. Entre ellas, cabe incluir ser un experto en la materia, saber diseñar programas docentes, ser un animador social, etc. Pero el marco liberador del e-learning altera profundamente el modo de desarrollar estas funciones.

La educación no presencial se requiere, más que un trasmisor de conocimientos, un tutor, en el sentido literal del término, es decir, un e-profesor que adopte el rol de mentor y facilitador del aprendizaje. Volman (2005), por su parte, habla de “coach” o entrenador del aprendizaje. Gilly Salmon (2004) lo concibe como un moderador, el internacionalmente conocido por su obra como “e-moderator”. Asumimos, por tanto, que en e-formación el papel del e-profesor o e-tutor se modifica respecto a la formación presencial, pues el alumno normalmente ya dispone de los contenidos, los cuales estudia independientemente. El profesor será quien guíe al estudiante en el proceso de aprendizaje, insistiendo en los aspectos difíciles y manteniendo su motivación. Será un “facilitador” del aprendizaje que permitirá que la información se convierta en conocimiento (Cabero, 2006).

El e-profesor, sostiene Fernández Rodríguez (2002), realiza tres tipos de tutorías: académica, de orientación y de planificación. La práctica de cada una le llevará a realizar un mejor seguimiento del alumno y a conseguir un mejor conocimiento del mismo desempeñando funciones diversas (Adell y Sales, 1999; Souto y Alonso, 2006) de carácter organizativo, intelectual y social.

Como vemos, ser e-tutor implica un trabajo

constante, pues el e-profesor debe revisar cada día los mensajes recibidos, respondiendo a cada uno de ellos, contestándolos de manera personalizada y siempre animando, guiando y motivando a los participantes. El tiempo que hay que dedicar a esta tarea dependerá del número de alumnos que el tutor tenga, pero lo cierto es que exige más tiempo que una tutorización presencial, pues este aspecto resulta fundamental para el éxito de la acción formativa. Así, es probable que un alumno que se sienta solo, aislado y sin apoyo fracase en su acción, al contrario que aquél que experimente una verdadera atención desde “el otro lado” donde se transmita su entusiasmo, compromiso y dedicación intelectual.

Finalmente, el e-docente deberá plantearse profundamente el tipo de formación que desea desarrollar, pues si buscamos una verdadera interacción, quizá habrá que disminuir la extensión de los contenidos, para centrarse en lo fundamental y que sean los propios alumnos los que activamente los vayan desarrollando, siempre a través de la interacción (Martínez Casanova, 2004; Eisenberg, 2005). Eso sí, proporcionando material complementario para aquellos que deseen profundizar. Por lo tanto, reflexionará sobre la siguiente elección: sacrificar contenidos a favor de una formación dinámica, en la que sean los propios alumnos los que vayan desarrollando su conocimiento (aprendizaje colaborativo); o por el contrario, optar por una formación directiva, en la que los alumnos posean gran cantidad de contenidos pero sin apenas interacción.

3. Metodología

La metodología de trabajo adoptada para el desarrollo de esta investigación se deduce de sus propias características, así nos hemos

inclinado hacia un diseño de carácter fundamentalmente cualitativo, pues se trata de una realidad educativa muy concreta donde valoramos niveles de satisfacción, necesidades formativas, etc., para lo que son necesarias técnicas de corte cualitativo.

Los *participantes* de este estudio fueron 185 sujetos divididos en tres grupos: profesores, estudiantes y expertos. Contamos con la totalidad 12 profesores y de 185 alumnos del Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica en su modalidad virtual. Asimismo participaron cuatro expertos internacionales en e-learning: Gilly Salmon, Robin Mason, Julio Cabero y Lorenzo García Aretio.

Para asegurar una correcta recogida, análisis e interpretación de la información, partimos de una *triangulación de datos*, que a su vez hemos querido que fuese triple en cuanto a técnicas y fuentes.

Se optó por los siguientes *instrumentos de recogida de información*: cuestionarios abiertos, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. A continuación se describe cómo se han aplicado las técnicas citadas para el desarrollo del presente estudio:

1. Grupo de discusión: Se llevó a término un grupo de discusión con el profesorado antes de comenzar el programa formativo. Se discutieron cuestiones referentes a las funciones propias del docente de e-formación y sus tareas en cuanto al contenido teórico, práctico, procesos de interacción, herramientas de comunicación y el diseño formativo.

2. Cuestionario: Se aplicó a los alumnos tras el programa de e-formación. Este cuestionario había sido contrastado y validado en una fase previa de la investigación. Sus preguntas se proyectaron hacia ítems idénticos que el grupo de discusión describió.

3. Entrevistas: Se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas, la primera de ellas dirigida al profesorado del programa de e-formación y la segunda dirigida a dos expertos en el área de la e-formación.

3.a. La entrevista al profesorado se implementó al finalizar la acción formativa. Se diseñó siguiendo la misma estructuración que los cuestionarios y el grupo de discusión vistos con anterioridad.

3.b. La entrevista a los expertos se implementó al finalizar la acción formativa. Nos proporcionaron información acerca de las mismas cuestiones que el profesorado durante la entrevista.

El *proceso* en el que se desarrollaron cada una de las acciones, lo presentamos en la Figura 1.

4. Resultados y discusión

En el análisis utilizamos técnicas cualitativas de análisis de contenido. Se trata de técnicas clásicas de investigación en Ciencias Sociales que se aplican a datos informativos no estructurados o poco estructurados como es nuestro caso. Siguiendo entre otros a Miles y Huberman (1994), el proceso de análisis de datos comenzó con la transcripción de los cuestionarios y de las grabaciones de las entrevistas y de los focus group. Utilizando el software "AQUAD 6", se organizaron los datos en secciones fácilmente recuperables. Posteriormente continuamos con la fase de codificación inicial, que de modo inductivo nos permitió averiguar cuáles eran las categorías principales del estudio. Así, analizamos cada una de esas categorías principales para encontrar otras categorías



Figura 1. Proceso de recogida y análisis de datos

inferiores o subcategorías internas. Hubo veces en las que ciertos datos no contemplados inicialmente tuvieron también cabida como categorías nuevas, de modo que hubo que recodificar algunos niveles que ya habían sido realizados previamente. Finalmente se identificaron temas o conceptos emergentes, que nos permitían recodificar y desarrollar categorías cada vez mejor definidas, siempre bajo la idea de un proceso recurrente, flexible e iterativo.

Este análisis lo realizamos, primero, desde el punto de vista de los profesores y alumnos del programa formativo objeto de estudio. Posteriormente incluimos los comentarios y reflexiones de los cuatro expertos entrevistados.

4.1 Análisis sobre las funciones propias del docente de e-formación desde el punto de vista de profesores y alumnos

Tras la codificación, la reducción y la categorización iterativa de los datos, emergieron las funciones y competencias del profesor de e-formación que reflejamos a continuación (Véase cuadro 1).

a) Función Docente (juicio de profesores y alumnos)

Se realizan 51 comentarios en esta categoría, 27 los alumnos y 24 los tutores. Veamos cada una de las competencias requeridas para desempeñar la función docente:

a.1) Actualidad y dominio del conocimiento

Los *profesores* comentan en 7 intervenciones (de 24) que el e-tutor ha de tener “un conocimiento amplio de los contenidos, de la propia materia” así como “el estar al día en documentación actualizada sobre el tema que vas a impartir”. Al mismo tiempo, añaden, que debemos “replantearnos su figura como mero transmisor de conocimientos, pues al fin y al cabo los

CAT	SUBCAT	DESCRIPCIÓN	Alm	Prof	Tot	%
a) Docentes	Actualidad y Dominio del conocimiento	Conocimiento actual del temario	6	7	13	25%
	Claridad en el contenido	En la preparación del temario, que el contenido sea expuesto de un modo comprensible	20	12	32	63%
	Psico-pedagógico	Conocimiento docente y pedagógico que un tutor debe poseer	1	5	6	12%
	<i>Totales</i>		27	24	51	100%
b) Orientadoras	Guiar	Realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje	39	17	56	54%
	Habilidades de interrelación	Habilidades comunicativas necesarias	25	8	33	32%
	Disponibilidad	Disponibilidad y acceso a los tutores	13	2	15	14%
	<i>Totales</i>		77	27	104	100%
c) Técnicas	Conocer las tecnologías	Conocimiento que el profesor debe tener de tipo tecnológico	9	8	17	100%
	<i>Totales</i>		9	8	17	100%

Cuadro 1. Funciones del e-tutor (Juicio de Profesores y Alumnos)

contenidos son fácilmente encontrados en la Red". Asimismo, Fernández Rodríguez (2002) defiende la función académica del e-docente, centrada en el curso y en la explicación de sus objetivos, contenidos, metodología, materiales, recursos y evaluación.

a.2) Claridad en el contenido

Los *alumnos* solicitan en 20 intervenciones (de 27) que en la preparación del temario éste sea expuesto de un modo claro y accesible. Exigen que el docente tenga una adecuada "capacidad de organización" para que en la transmisión del conocimiento se palpe "la correcta explicación y adecuación de los contenidos por la red", "saber introducir un temario mucho más esquematizado", "saber explicar lo mejor y más reducido posible", "transmitir las ideas principales", "uso de terminología más directa y personal". Es decir, claridad representada por esquematización, términos asequibles, diferenciación de contenidos fundamentales.

a.3) Psicopedagógica

Los *profesores* en 5 ocasiones destacan la necesidad de poseer conocimientos docentes para poder ejercer su función adecuadamente. Hablan de un "dominio psicopedagógico del contenido", del "conocimiento de carácter psicopedagógico" necesario "para poder acceder al mundo del aprendizaje con una base". Esta pericia docente se plasmaría en las siguientes habilidades: conocer "estrategias motivadoras, técnicas de interacción con los alumnos virtuales, habilidad para estructurar contenidos y actividades que inciten a la actividad intelectual (analizar, aplicar, sintetizar, resolver problemas, indagar o investigar...), plantear evaluaciones no memorísticas, sino que impulsen a estudiar conceptos, aplicar soluciones, analizar datos, etc."

b) Función de Orientador (juicio de profesores y alumnos).

Se realizan 104 comentarios respecto de la función orientadora, 77 los alumnos y 27 los profesores. Veamos cada una de las competencias requeridas para desempeñar la función de orientador:

b.1) Guiar al alumno

Los *alumnos* realizan 39 intervenciones (de 77) en las que piden del profesor que oriente y realice un seguimiento de su proceso de aprendizaje. Concretamente, solicitan "resolución de dudas", "paciencia", "hacer que el alumno aprenda poco a poco y no dejar que se pierda", "constancia e intentar dar una mayor facilidad a los alumnos", "preocuparse por lo que están haciendo y dar respuesta", "reiteración" en los contenidos más importantes y "guiar a través del aprendizaje" de los mismos.

b.2) Habilidades de interrelación

Los *profesores* en 8 intervenciones (de 27) destacan que el profesor ha de ser empático ("me parece fundamental conocer la dificultad que lleva estar al otro lado de la pantalla), de modo que desarrolle "sensibilidad ante las necesidades de los alumnos" y potencie su "predisposición" hacia ellos siendo "pacientes y cumplidores". Debe trabajar la motivación de los formandos y desarrollar "estrategias para aprender a guiar el aprendizaje: cómo captar la atención de los desmotivados" y ser "capaz de animar los foros". Coincidimos así con las habilidades recomendadas por Bautista, Borges y Forés (2006) para reorientar al alumnado: empatía, flexibilidad y paciencia, aunque también con determinación, para reconducirlos en el aprendizaje. Por último, muy propio de este tipo de aprendizaje, sería la habilidad para "interpretar" textos escritos, es decir, tener la capacidad de transformar "lo verbal en escrito, dominar medios de expresión no verbales en red: emoticones..."

b.3) Disponibilidad

En 13 ocasiones (de 77) los *alumnos* piden que sus tutores estén disponibles para acceder a ellos cuando sea necesario, exigen el “cumplimiento de los horarios de tutoría” y “gran disponibilidad cuando requieres su ayuda”, hay incluso quien eleva esta necesidad al punto de señalar que deben “estar siempre a disposición del alumno”.

c) Función técnica (juicio de profesores y alumnos).

Recordemos que en total se realizan 17 comentarios, 9 los alumnos y 8 los tutores referente a las herramientas de comunicación.

c.1) Conocer las tecnologías

Los *profesores*, por su parte, en las 8 ocasiones que se refieren a este aspecto, también destacan la preparación para “desenvolverse en el medio”. Hay quienes comentan que, al menos, deben tener un dominio “básico” o “mínimo de manejo”. Asimismo, no solamente es esencial dicho

“mínimo manejo” sino que también deben “conocer el entorno” y los “los principales mecanismos de comunicación”, dominando “la plataforma en que se hace el e-learning para hacer el proceso de enseñanza/ aprendizaje más activo, constructivo y participativo” y también para “plasmarse de modo adecuado el material en red”. Bonk y Denen (2003), Hsu (2004), Salmon (2004), Stigmar y Körnefors (2005) y Wong et al. (2006) sustentan esta idea señalando que el profesor de e-learning, aunque no sea tan experto como el personal de apoyo, tendrá unas habilidades básicas que le permitan ejercer su función adecuadamente.

4.2 Análisis sobre las funciones propias del docente desde el punto de vista de los expertos

Se codificó, redujo y categorizó la

CAT	SUBCAT	DESCRIPCIÓN	Exp1	Exp2	Exp3	Exp4	Tot	%
a) Docentes	Diseñar Materiales	Crear material para ser estudiado “online”	1	2	1	2	6	40%
	Dominar contenido	Conocimiento del temario	0	0	2	1	3	20%
	Planificar la docencia	Planificación del proceso de aprendizaje	2	1	1	2	6	40%
	<i>Totales</i>		3	3	5	6	15	100%
b) Orientadoras	Guiar	Realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje	1	2	1	2	6	27%
	Motivar	Motivar el aprendizaje del alumno	0	1	1	4	6	27%
	Dinamizar	Crear y animar entornos de comunicación	3	1	2	1	7	32%
	Facilitar	Facilitar el aprendizaje a través de materiales, etc.	1	1	1	1	4	18%
	<i>Totales</i>		5	5	5	8	23	100%
c) Técnicas	Conocer las tecnologías	Conocimiento básico de las NNTT	1	1	2	1	5	83%
	Solucionar problemas sencillos	Capacidad para solucionar problemas sencillos	0	0	1	0	1	17%
	<i>Totales</i>		1	1	3	1	6	100%

Cuadro 2. Funciones del e-tutor (Juicio de los Expertos)

información obtenida mediante las entrevistas a los expertos, apareciendo las funciones del profesor de e-formación que reflejamos a continuación (Véase cuadro 2).

Estas funciones y competencias, según señalan los mismos expertos, variarán dependiendo del programa formativo, pues cuanto mayor sea la institución que avala el programa formativo, más se dispersarán los roles. Sin embargo, es probable que en programas formativos pequeños, el profesor asuma la mayoría de ellas.

Detengámonos, pues, en cada categoría y posteriormente en sus correspondientes subcategorías:

a) Función Docente (juicio de los expertos)

De las 15 intervenciones respecto de la función pedagógica, 6 se dirigen a la capacidad del tutor para diseñar materiales, 3 al dominio académico del contenido y 6 a la planificación de la docencia.

a.1) Diseñar Materiales

Desde su experiencia en docencia virtual, los cuatro expertos señalan que la función de diseñador de materiales no parece estar siempre presente en la función del profesor virtual. En algunas ocasiones será el propio profesor el que diseñe sus contenidos, pero en otras ocasiones el contenido vendrá dado por la institución.

“Yo, por ejemplo, entiendo que debe haber planificadores y diseñadores de materiales (...) Tendríamos a..., pues a lo que podemos entender como tecnólogos de la educación, los pedagogos, los que andamos en estos ámbitos para diseñar y desarrollar materiales, etc., los que podemos dar la orientación pedagógica para que aquello se convierta efectivamente en un material con la visión de que pueda ser aprendido por otros” (García Aretio, entrevista).

a.2) Dominar contenido

Aunque el profesor no haya diseñado específicamente el material didáctico, según los expertos españoles, sí han de dominar el contenido a impartir. Es una función, para Cabero, “puramente académica”.

a.3) Planificar la docencia

En la planificación del proceso docente, el tutor de e-learning programará fundamentalmente las intervenciones y las actividades que dinamizan el aprendizaje. En algunas ocasiones, no obstante, el tipo de planificación estará institucionalmente estructurada. De cualquier modo, en la mayoría de las ocasiones el profesor tendrá una cierta libertad de “movimiento”. En esta línea, Rovai (2004) habla de “preplanning the online course” (p.81), que comenzaría, para él, por seleccionar qué deberán saber los estudiantes un año o dos después de finalizar la formación.

“Si tienes buenas actividades diseñadas, los profesores tendrán montones de contribuciones relevantes. Para mí estas son las dos cosas más importantes” (Salmon, entrevista).

b) Función de orientador (juicio de los expertos)

De las 23 intervenciones realizadas sobre la función orientadora del profesor virtual, los expertos consideran que el profesor de e-learning debe ser capaz de guiar, y motivar al alumno en 6 ocasiones respectivamente, 7 veces contemplan la capacidad de dinamizar al alumnado y 4 la facilitación de recursos apropiados que favorezcan el aprendizaje.

b.1) Guiar

Para orientar a los alumnos, es necesario ser capaz de guiarlos en su proceso de enseñanza aprendizaje. Según las expertas anglosajonas, “lo fundamental es dirigir, orientar al alumnado y no tanto crear el contenido para la formación del alumnado”,

señala Mason en la entrevista.

Los expertos españoles comentan que esta función ha sido denominada de diferentes maneras, ya sea como “tutores, consultores, orientadores, asesores, consejeros, animadores. Cabero destaca la función de guía del tutor en el siguiente comentario:

“Creo que también ha de desempeñar una función totalmente orientadora: los alumnos muchas veces no saben trabajar en este tipo de entornos, tienen una fuerte competencia para trabajar o técnicas de trabajo intelectual para situaciones presenciales, pero cuando en un determinado momento se cambian las reglas del juego, no dominan ese tipo de cosas. Saber cómo orientar y guiar al estudiante” (Cabero, entrevista).

b.2) Motivar

El profesor-tutor, en su función orientadora, dominará estrategias que le permitan motivar al alumnado, que aislado en la distancia, puede abandonar su proceso de aprendizaje, afirma Cabero y ratifican tanto Mason como García Aretio. Bigum y Kenway (1998) previenen, asimismo, sobre las dificultades de aislamiento que pueden presentarse al alumno si no se cuidan aspectos relacionados con la interacción.

“El elemento motivador y facilitador es fundamental, porque el individuo no te está viendo” (García Aretio, entrevista).

b.3) Dinamizar

La capacidad de dinamizar el aprendizaje individual y en grupo, señala García Aretio, es un “elemento motivador de primer nivel”. El profesor creará un entorno socioafectivo que disminuirá la posibilidad de aislamiento en el aprendizaje. Para ello utilizará técnicas como resumir a los alumnos los procesos de interacción que se generan, dar feed-back, etc.

“Bien, para mí lo más importante está en los aspectos de intervención no tanto en el

diseño, se trata de dirigir, resumir y dar feedback al grupo, porque sin eso el grupo no funciona” (Salmon, entrevista).

b.4) Facilitar

Para crear ese ambiente socioafectivo, señalan la totalidad de los expertos, el profesor dinamizará a sus alumnos, entre otras cosas, facilitando elementos y materiales que motiven su aprendizaje, ayudándole a buscar, seleccionar, procesar y sistematizar la información. Bigum y Kenway (1998), Gisbert (2000), Gray et al. (2004), Eisenberg (2005), Murphy et al. (2005) y Garrison y Anderson (2005), entre otros, sustentan la teoría del docente de e-learning como un facilitador de la formación que ayudará a los jóvenes en las nuevas formas de aprendizaje en la que éstos se verán implicados.

c) Función técnica (juicio de los expertos)

De las 6 aportaciones que los expertos realizan sobre la función técnica, 4 se dirigen al nivel de conocimiento que el e-profesor debe tener en formación “online” y una a sus capacidades para hacer frente a problemas técnicos básicos.

c.1) Conocer las tecnologías

Para poder funcionar en un entorno, tanto Mason, como Cabero y García Aretio están de acuerdo en que no es necesario tener un conocimiento pormenorizado de las tecnologías. Los técnicos informáticos que colaboren en la acción formativa son los que necesitarán un conocimiento más detenido de la plataforma. Entre tanto, si los profesores ya han trabajado en entornos virtuales será fácil acomodar los conocimientos previos, señala Cabero:

“Creo que hoy día los entornos son tan admirables y fáciles de manejar, que perfectamente cualquier persona que se incorpora a ellos los domina y no es necesario tener unos grandes dominios

técnicos (...) Una persona que sabe funcionar en un entorno de teleformación cuando lo pasen del WebCT al Moodle o el que sea, rápidamente se hace con el entorno, pues todos los entornos son prácticamente lo mismo” (Cabero, entrevista).

c.2) Solucionar problemas sencillos

En tanto que no es necesario que el profesor desarrolle un conocimiento pormenorizado de las tecnologías en uso, éste será capaz de solucionar problemas sencillos de los alumnos.

“Es decir, resolverle al estudiante lo que serían los problemas nimios que se le pueden presentar: dónde está el foro, mandar correo electrónico...” (Cabero, entrevista).

5. Conclusiones

Concluyendo sobre cuáles son los rasgos propios del docente de e-formación, se deduce que el e-profesor ha de tener y desarrollar una serie de funciones de carácter pedagógico, de orientación y técnicos, que a su vez exigen una serie de competencias. La intensidad con la que el profesor de formación virtual desempeña estas funciones y competencias varía dependiendo de las características del programa formativo

1ª. La *función docente* del e-tutor en algunos programas formativos está relacionada con el diseño de materiales didácticos. En la elaboración de estos materiales, el e-tutor incidirá no sólo en la claridad de exposición del temario, sino también en el dominio psicopedagógico del contenido para acceder al mundo del aprendizaje con una base.

2ª. En su desempeño profesional, el e-tutor realizará labores de *orientación* y seguimiento de sus alumnos, fomentando su relación con éstos mediante la motivación y la facilitación del aprendizaje. Para captar la atención de los

desmotivados, desarrollará habilidades de interrelación relacionadas con la empatía, amabilidad, comprensión, flexibilidad, valoración del alumno, interés, cercanía, capacidad para motivar, respeto, etc. El tutor será fiel a sus deberes para que el alumno no perciba sentimiento de aislamiento, cumpliendo horarios de tutorías, y respuestas prontas y orientativas.

3ª. En lo referente a la *función técnica* del e-tutor, no parece necesario que éste desarrolle un conocimiento minucioso de la técnica, pero sí un dominio básico del medio. Es decir, el correcto manejo de las nuevas tecnologías implica no tanto conocer todos los medios a la perfección sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de e-formación.

Referencias Bibliográficas

ADELL, J. y SALES, A. (1999). El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. **EduTec**, 99. <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html>. (7 Mayo 2004)

BAUTISTA, G., BORGES, F., FORES, A. (2006). **Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje**. Madrid. Narcea.

BIGUM, C. y KENWAY, J. (1998). New Information Technologies and the Ambiguous Future of Schooling. Some Possible Scenarios, en *International Handbook of Educational Change*. A. HARGREAVES et al. (Eds.), 375-395. London. Kluwer Academic Publishers.

BONK, C.J. y DENNEN, N. (2003). Framework for frameworks in Web instruction: Fostering research, design, benchmarks, training and pedagogy, en *Handbook of American distance education*. M.G MOORE y B. ANDERSON (Eds.), 245-260. Mahwah.

Lawrence Erlbaum.

CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 3, 1. <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>. (6 Junio 2006)

EISENBERG, E. (2005). The online Teacher. **Artículos de elearningeuropa.info**. http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=6066&doctng=6&menuzone=1. (27 Marzo 2005)

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (2002). La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia. <http://ddd.uab.es/pub/papersde/tradumatica/pdtn1a9esp.pdf>. (20 Septiembre 2004)

GARRISON, D.R. y ANDERSON, T. (2006). **El e-Learning en el siglo XXI**. Barcelona. Octaedro.

GISBERT, M. (2000). Las redes telemáticas y la educación del siglo XXI, en Internet en el aula, *Proyectando el futuro*. M. CEBRIÁN. 15-25. Málaga. Grupo de Investigación y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Universidad de Málaga.

GRAY, D., RYAN, M. y COULON, A. (2004). The training of teachers and trainers: Innovative practices, skills and competencies in the use of e-learning. **European Journal of Open, Distance and e-learning**. 2004 (II). <http://www.eurodl.org>. (9 Junio 2006)

HSU, S. (2004). Using case discussion on the web to develop student teacher problem solving skills. **Teaching and Teacher Education**. 20. 7. 681-692.

IKENBERRY, S.O. (1999). The university and the information age, en *Challenges facing higher education at the millennium*. W.Z. HIRSCH y L.E. WEBER (Eds.). 56-64. Fenix. Oryx Press.

MARTÍNEZ CASANOVA, M. (2004). El tutor, una de las claves de la formación online. <http://www.cibersociedad.net/congres2004/>

[index_es.html](#). (20 Marzo 2005)

MILES, M.B. y HUBERMANN, A. (1994). **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. California. Sage.

MURPHY, K., y otros (2005). Constructivist Model of Mentoring, Coaching, and Facilitating online Discussions. **Distance Education**. 26. 3. 341-366.

ROVAI, A. (2004). A constructivist approach to online college learning. **The Internet and Higher education**. 7. 79-93.

SALMON, G (2004). **E-moderating: The key to teaching and learning online**. (2ª ed.). Londres. Routledge Falmer.

SOUTO, A. y ALONSO, R. (2006). **Formador de teleformadores. Claves para diseñar, elaborar y aplicar un programa de e-learning con éxito**. Vigo. Ideaspropias editorial.

STIGMAR, M. y KÖRNEFORS, R. (2005). Interplay between pedagogy and media technology when planning e-learning illustrated in the Virtual Glass Academy. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, 2.

VOLMAN, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher educational technology and the teaching profession. **Teaching and Teacher Education**. 21. 1. 15-31.

WONG, A. et al. (2006). Singapore Students' and Teachers' Perceptions of Computer-Supported Project Work Classroom Learning Environments. **Journal of Research on Technology in Education**. 38. 4. 449-479.

Fecha de entrada 06/01/2008

Fecha de evaluación 22/04/2008

Fecha de aceptación 28/06/2008