

# La calidad del discurso de los tutores en experiencias de formación virtual.

Schalk, Ana Elena  
Universidad del Pacífico  
Chile  
aschalk@upacifico.cl

Marcelo, Carlos  
Universidad de Sevilla  
España  
marcelo@us.es

## ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research that analyzes the tutors' discourse quality in the asynchronous forums on the virtual learning experiences.

It has done a monitoring since 2005, 2006 and 2010 in the same 100% virtual course, where develops the basic competences to create e-Learning courses (Sevilla University).

It's analyzed the tutors' participation and their interaction forms. Based on the e-Learning evolution (1.0 to 2.0) we highlight new ideas for the tutors' function, where the discourse quality is even more relevant in the virtual learning process.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que analiza la calidad del discurso de los tutores en los foros de experiencias virtuales de formación. Se ha realizado un seguimiento desde el año 2005- 2006 y 2010 en un curso 100% virtual que busca desarrollar las competencias necesarias para crear cursos en e-Learning (Universidad de Sevilla) y se analiza la forma de participación e interacción de los tutores. Junto con ello se expone la evolución que está ocurriendo en el e-Learning (1.0 al 2.0) y cómo surgen cada vez con mayor fuerza, nuevos planteamientos para el rol y función del tutor, donde la calidad de su discurso es cada vez más relevante en el proceso de aprender en esta modalidad.

## KEYWORDS

E-learning 2.0, Calidad del discurso, Tutores.

## INTRODUCCIÓN

A partir de los años noventas se inició una línea de investigación a nivel internacional, relacionada con el análisis del discurso en los foros (comunicación asincrónica) de cursos en modalidad virtual. A principios de esta década, se desarrolló con mayor profundidad este tema. Actualmente, y con base en la evolución del e-Learning (1.0 a 2.0) el rol del tutor y la calidad de su interacción se vuelven cada vez más relevantes para aportar al logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes. Esta investigación aborda el análisis del discurso de los tutores y su relación con el nuevo rol que les impone el e-Learning 2.0.

## MARCO TEÓRICO

De acuerdo a la HEFCE (Education Funding Council for England) (Andrews & Haythornwaite, 2007) el e-Learning es mucho más que el uso de la tecnología en procesos de enseñanza y aprendizaje tal y como hasta ahora los conocemos y aplicamos, y mucho más que la comunicación sincrónica y asincrónica que permiten las herramientas de comunicación en una plataforma tecnológica. El E-learning es la re-conceptualización del aprendizaje que implica el uso de la tecnología, el aprendizaje para co-envolver, impulsar y promover la modificación de los conocimientos y transformaciones en las personas.

Por otra parte, es importante reconocer que el e-Learning está cambiando y no se debe exclusivamente al avance del desarrollo tecnológico, sino a una re-conceptualización en su definición que conlleva un alto potencial de posibilidades para crear nuevas aproximaciones educacionales (Schneckenberg, Elhers, & Adelsberger, 2010) fundamentándose en que:

1. La ubicuidad cada vez mayor del aprendizaje
2. La permanencia del aprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning)
3. El aprendizaje que toma su sitio más en comunidad que como ejercicio individual
4. La cada vez mayor oportunidad de aprender de manera informal.

Por ello, la evolución del e-Learning puede sintetizarse en el siguiente cuadro de Ehlers (2007) que compara distintos criterios de consideración y la forma como se manifiesta dicha evolución.

Modelo E-learning	E. Learning 1.0	E. Learning 2.0
El Conocimiento es	Almacenado y procesado	Construido
Paradigma	Reproducción, resolución de problemas, comprensión y retención	Reflexión, innovar una nueva experiencia, práctica activa social.
Uso de la tecnología	Presentación y distribución de materiales	Colaboración y comunicación

<b>El aprendizaje es mejor descrito como</b>	Adquisición	Participación
<b>Tutor es</b>	Autoridad	Coach, parte del juego
<b>Actividad del profesor</b>	Ayudar, enseñar y demostrar	Habilitar la colaboración, orientar la interacción hacia experiencias prácticas
<b>Tipo de interacción</b>	Modelo de transferencia	Comunicación e intercambio (interactividad)
<b>Meta de la enseñanza y el aprendizaje</b>	Conocimiento y la cualificación	Competencia
<b>Tipo de Evaluación</b>	Reproducción de conocimiento	Test basados en desempeño, aplicaciones de habilidades, evaluaciones basadas en evidencia, utilización del e-portfolio

**Figura 1:** (Ehlers, 2007) Características del cambio de modelo en e-learning

Con base en la figura anterior, este artículo de investigación, propone centrar su atención en tres criterios: **el Tutor, la actividad del profesor y el tipo de interacción**. Como se observa, estos tres elementos se manifiestan en lo que Lipman (1991) denominó “comunidad de indagación” y que después fueron apareciendo bajo el concepto de “comunidades de aprendizaje en e-Learning” (Roberts & Lund, 2007).

Con base en esta comprensión, la calidad de la interacción desde el rol y función de los tutores (incluyendo profesores en este rol), se vuelve un complejo y multifacético fenómeno que requiere de estudios de diversa naturaleza, ángulos y aproximaciones a lo que puede ser un desarrollo fiable de conocimiento en esta línea de investigación. Si bien es efectivo que en teoría, el E-learning desde sus inicios (mucho antes de la Web 2.0) intenciona el aprendizaje favoreciendo la colaboración, interacción y desarrollo de competencias, ciertamente, existe también suficiente evidencia sostenida de que no toda experiencia virtual logra este tipo de aprendizajes.

Ya desde inicios de este nuevo siglo XXI, existen innumerables esfuerzos relacionados con la interacción en e-Learning. Anderson, Rourke y Garrison (2001) destacan que estamos iniciando un camino de descubrimiento respecto de la interacción en el e-learning. Que la trascendencia de este aspecto será posible si logramos precisar la configuración equilibrada y consistente de los siguientes elementos: volumen, velocidad y variedad de las interacciones. Y por tanto, la experiencia de los educadores en esta modalidad,

estará llena de posibilidades: de estudiantes que demandarán cada vez más información, más contenido y más diversidad en la forma de aprender; de tal manera que, a pesar de la diversidad de contenido, metodologías e interacciones, la conformación de participar y ser parte de una comunidad será la propiedad más sólida del e-learning.

Además de facilitar el acercamiento al contenido y la información en donde se centra el proceso de aprendizaje, existen otros elementos que influyen en la interacción virtual y que es conveniente considerarlos. Estos elementos o aspectos son como los que sugiere Pallof (1999): la capacidad de facilitar un discurso que construya conocimiento, que desarrolle habilidades cognitivas y creativas en los alumnos, la capacidad para compartir los aprendizajes, para negociar, para resolver problemas y para plantear nuevas visiones de un problema, para ser parte de una comunidad de indagación, y sobre todo, para ser capaz de ser un elemento “constructor” de dicha comunidad. Además por otra parte, comprender que existe una relación directa entre las competencias comunicativas de los estudiantes y las características y formas en las que interactúan en dichas comunidades (Asterhan, 2011).

El rol del tutor, establece el mismo autor, en estos cursos que evolucionan a la versión 2.0, centra su desempeño en:

- una labor de coaching, (entendido como un proceso interactivo entre el “coach”, en este caso el tutor, que no enseña sino que asiste para que el “coachee”, (estudiante) pueda obtener lo mejor de su proceso por sí mismo.
- la colaboración y al intercambio no sólo entre tutor y estudiante sino principalmente entre estudiantes.
- la focalización del soporte pedagógico en el aprendizaje del estudiante, en término de utilizar el contenido para desarrollar habilidades de pensamiento, ofrecer a los estudiantes información relevante y actualizada relacionada con el contenido, favorecer el andamiaje del razonamiento según vaya desarrollándose en la interacción y apuntar a la construcción de conocimiento entre los integrantes de la comunidad controlando el foco de atención a lo largo de la interacción, ofreciendo oportunas explicaciones cuando el conocimiento queda detenido e impulsar nuevas formas de conocer a través de lo expuesto entre los participantes.

Otras tareas para el tutor que aparecen en esta nueva versión del e-Learning, (Ayachi, 2010), tienen que ver con la función evaluadora. Esta se encuentra directamente relacionada con su rol para asesorar el trabajo de aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, cuán bueno o de calidad es un tutor, tendría directa relación con cuán efectivo y orientador haya sido su rol en el asesoramiento en el logro de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, requiere gestionar los resultados de evaluación desde un esquema predefinido de criterios e indicadores compartidos oportunamente con los estudiantes, y después de ser aplicados al aprendizaje de los

misimos, una correcta comunicación de dichos resultados de logro para cada uno de ellos.

El principal hito de esta función es verificar si el estudiante realmente ha aprendido el contenido del curso, identificar cuáles han sido las dificultades de aprendizaje más destacadas y de qué forma se proponen soluciones adecuadas para resolver dichas dificultades. El mismo autor destaca que la función meta-cognitiva es un criterio fundamental en el rol y función del tutor que ayuda al estudiantes a tomar consciencia de sus estrategias de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva. Esto va favoreciendo el desarrollo de la autonomía. Por tanto, plantea las preguntas ¿qué tan efectiva es la intervención de un tutor? ¿Cuánto de lo realizado aportó a la autonomía del estudiante?

Por tanto, en el marco de esta investigación, no se trata solamente de que el tutor participe en los foros sino de qué tipo de intervenciones están orientadas hacia el favorecimiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Para ello es necesario distinguir entre participación e interacción. La primera se refiere al número de mensajes que una persona deja en un foro de discusión. Y la segunda relata la forma en la que estos mensajes son respondidos por otros generando **una actividad comunicativa** que se desarrolla.

Entre los antecedentes que permiten comprender esta distinción entre participación e interacción, se encuentran los trabajos de Henri (1992) quien fue uno de los primeros investigadores que se centró en analizar la calidad del discurso en los foros online. Este autor, diferenció entre dimensiones participativas e interactivas. La participación la define como el número de unidades de significado en un mensaje en un foro concreto.

Por otra parte, también se cuenta con la definición propuesta por Wagner (1994) (Godwin, Thorpe, & Richardson, 2008) que define la interacción como el conjunto de eventos recíprocos donde al menos existen dos acciones y dos objetos que se relacionan.

Una tercera visión de este tema, lo proporciona Anderson (Anderson et al., 2001) quien sugiere que la definición de Wagner ofrece los componentes centrales de la interacción sin restringir o especificar sus tipos.

Este autor ofreció las siguientes distinciones basado en el trabajo de Henri:

- Interacción explícita: cualquier declaración en la que con claridad se haga referencia a otro mensaje, persona o grupo.
- Interacción implícita: cualquier declaración que se refiera sin nombrarlo claramente a otro mensaje, persona o grupo.

- Interacción independiente: cualquier declaración que se refiera al tema que se está discutiendo pero en el que no hay ningún comentario ni respuesta a otro comentario. (Marcelo & Perera, 2004)

Finalmente, Moore (Godwin et al., 2008) sugiere 3 formas de definir los distintos tipos de interacción de acuerdo a los actores:

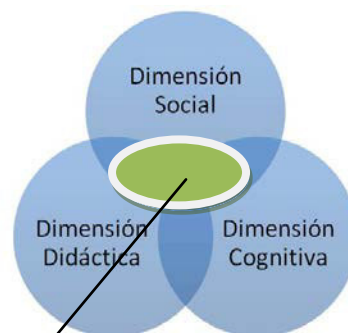
- 1) entre el estudiante y el contenido
- 2) entre el estudiante y su tutor
- 3) entre estudiantes.

Para esta investigación, es la interacción basada en las distinciones de Henri y de Anderson, considerando aquellas que ocurren entre el tutor y el estudiante (inciso 2 del modelo propuesto por Moore). Este es, el foco de atención del presente estudio.

Finalmente, para lograr identificar la calidad de la interacción de los tutores, se utilizó el modelo de análisis del discurso propuesto por la Universidad de Alberta (Anderson et al., 2001)

Este modelo contiene 3 dimensiones de análisis del discurso que son:

- **Una dimensión social**, que incluye la categoría afectiva, la interactiva y la de cohesión.
- **Una dimensión didáctica**, que analiza la interrelación entre los actores del proceso de enseñar y aprender
- **Una dimensión cognitiva**, que es la que define la medida en la que los alumnos son capaces de construir y confirmar el aprendizaje a través de su discurso sostenido. Y más aún, en esta tesis se trata de identificar cómo ese contenido construido puede traducirse en acciones o movilizaciones que reflejan el aprendizaje en la acción (competencia).



Experiencia Educativa

Figura 2: (Anderson et al., 2001; Garrison & Anderson, 2003)

Respecto de la primera, se distinguen todas aquellas declaraciones que hacen los participantes de un grupo donde se fomenta la creación de un ambiente o dinámica como tal. Aquí se promueve el contacto entre las personas, se expresan emociones, se intercambian puntos de vista desde la percepción, el gusto y los aspectos que no se relacionan directamente con el contenido sino con las circunstancias de las personas alrededor de la experiencia de formación.

En esta dimensión el grupo se “afirma” como tal y construye en el mejor de los casos una identidad y forma de relación única. Esta dimensión presente en el desarrollo de un curso es un buen predictor de satisfacción para los estudiantes, tal y como Gunawardena y Zitter han investigado. Sin embargo, esta satisfacción no tiene que ver directamente con la calidad del aprendizaje, sino sólo con el estado emocional de los estudiantes en su actividad educativa.

Esta dimensión se analiza desde tres grande movimientos relacionales: la expresión de la afectividad, (emociones, sentido del humor, etc...) la interactividad donde continúan los mensajes, se citan a los otros, se formulan preguntas pero respecto de los otros; y la cohesión donde de manera explícita se refiere al grupo como un “nosotros”.

Por otra parte, la dimensión didáctica refiere la oportunidad para que los tutores, docentes, o quienes guían el aprendizaje puedan realizar una gestión de calidad del mismo. Por tanto, la presencia de esta dimensión tiene que ver con la formulación de preguntas, la exposición de ideas nuevas, la búsqueda de información, etc... Esta dimensión está orientada al tutor en general, en quien recae el diseño, planificación y evaluación del aprendizaje, la facilitación del ambiente social que los conduce y la competencia respecto del contenido que enseña. En este modelo, la dimensión didáctica es significativamente mayor que las otras dos en presencia, búsqueda de evidencia y distinciones.

Finalmente la dimensión cognitiva, que a juicio de los mismos autores, es la dimensión que recae de forma más directa en el rol del tutor, y que se manifiesta en la capacidad de los estudiantes, para construir y conformar un significado de aprendizaje, a través del discurso, cuando participan en una comunidad de indagación crítica. Esta dimensión se refiere al pensamiento de alto nivel, al pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la intuición.

El fundamento que tienen estas dimensiones se encuentra en una teoría de enseñanza y aprendizaje que considera y valora creencias muy importantes respecto de la experiencia de aprendizaje. Cuando se integran las nuevas tecnologías de comunicación, desde una dinámica intencionada para potenciar el intercambio entre la enseñanza y el aprendizaje estos ideales propuestos en la teoría cobran relevancia y son particularmente importantes. El e-learning comienza a ser una protagonista del cambio en la educación, pero requiere de un propósito y una estrategia.

Esta perspectiva se basa en el constructivismo colaborativo visto desde la enseñanza y el aprendizaje. Este reconocimiento de la inseparable relación entre el significado personal o individual con la influencia social producida por la interacción y el intercambio, es su fundamento más importante.

Los autores del modelo elegido argumentan que en una comunidad de indagación, el estudiante toma la responsabilidad y el control de aprender, negociar significados, identificar concepciones subyacentes, cambiar sus creencias y profundizar en sus significados internos.

Al paso del tiempo, y con el arribo de la web 2.0, el análisis del discurso se torna cada vez más necesario en lo que se refiere a la facilitación de los procesos de aprendizaje en la modalidad virtual.

Tratando de superar poco a poco, los paradigmas presenciales de educación, y siendo el proceso de aprendizaje una experiencia individual que ocurre en la dimensión de lo social, las tecnologías relacionadas con la web 2.0 cada vez más utilizadas, se fundamentan en la interacción y la colaboración. Por tanto, los usuarios, en este caso los estudiantes, están más expuestos a la influencia de otras personas que interactúan en la red social. Aparece entonces la necesidad de estudiar la identidad social que se genera en estos nuevos espacios de comunicación, la cual consiste en la relación de tres componentes: la autoconciencia de ser miembro de un grupo (identidad social cognitiva) el significado de la evaluación de los otros miembros del grupo (identidad social evaluativa) y el significado emocional de cada uno de los miembros del grupo (identidad social afectiva)(Cheung & Lee, 2010). Así pues, el análisis del discurso y la utilización de nuevas herramientas tecnológicas de la web 2.0 en experiencias virtuales de aprendizaje, cobrará relevancia cada vez con mayor fuerza, pues existirán más elementos de análisis que vayan explicitando el fenómeno de la comunicación en estas experiencias.

## MARCO METODOLÓGICO

### Antecedentes

Este trabajo se fundamenta en una investigación de paradigma mixto y de largo aliento, realizada durante los años 2006-2009 (Schalk, 2009) con una muestra de 55 foros de interacción para la comunicación asincrónica, generando un total 10,299 unidades de mensajes analizados, provistos por 171 personas. En ella se describía un detallado análisis de la relación entre la calidad del discurso y su relación con la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación considera los foros de los cursos de la Universidad de Sevilla, que tienen 8 versiones de ejecución, y con una duración de 280 horas para cada versión.



Por tanto, las condiciones de modelo pedagógico, diseño, ejecución y evaluación son comunes aún cuando la actualización de contenido vaya variando entre una versión y otra. Este aspecto es muy relevante de considerar en el marco de variables de este trabajo.

Esta investigación recoge los hallazgos encontrados en el análisis del discurso de los tutores de las versiones 2005-2006 y 2006-2007 y las contrasta con aquellas identificadas en la versión del mismo curso en su versión 2010-2011.

**Preguntas de investigación:**

¿Cuáles son los resultados que se obtienen en el análisis del discurso de los tutores de los cursos seleccionados, de acuerdo a las dimensiones del modelo?

¿Cuál es la dimensión más frecuente en el discurso de los tutores? ¿qué efecto tienen estos resultados ante el rol propuesto por la evolución del e-Learning 2.0?

**Tamaño de la muestra**

Está constituida por: 6 tutores en la versión 2005-2006; 7 tutores de la versión 2006-2007 y para la del 2010-2011: 7 tutores. Por tanto la muestra de este estudio es de 20 tutores de los cuales se analizaron el total de sus mensajes e intervenciones en los foros y se categorizaron de acuerdo a las dimensiones del modelo seleccionado. El tamaño de la muestra de mensajes totales analizados son: 1,372 mensajes (2005-2006); 894 (2006-2007) y 719 (2010-2011). Es decir, para este estudio se analizaron un total de 2985 mensajes. La unidad de análisis del discurso es el mensaje completo. Todos los mensajes fueron categorizados por los investigadores utilizando tecnología especializada (MAXQDA).

**Definición de variables en este estudio:**

En esta investigación se analiza la relación entre la frecuencia de la participación y la calidad de la interacción de los tutores, para promover procesos de enseñanza y aprendizaje en cursos de modalidad 100% virtual.

**Dimensiones de análisis y manejo de información**

El sistema de categorías utilizado para este estudio, es el propuesto por el modelo de la Universidad de Alberta (Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001). La categorización se realizó en tres dimensiones de análisis. La Dimensión Social constituida por 3 categorías (Afectiva, Interactiva y de Cohesión). La Dimensión Didáctica con 4 categorías (Diseño Instruccional y Gestión, Facilitación del Discurso, Tareas y Enseñanza Directa). Finalmente la Dimensión Cognitiva con 4 categorías más (Iniciación, Exploración de nuevas ideas, Integración de conocimiento y Resolución de Problemas). Es importante destacar que como la unidad de análisis es el mensaje completo, en un mensaje podían encontrarse más de una categoría. Se realizó la categorización por parte de 1 investigador y después se realizó un proceso de revisión de un 2 investigador, a través de un muestreo aleatorio sistemático para contrastar el nivel

de convergencia a través del Índice de coeficiente Kappa de Cohen que se representa con la siguiente fórmula (Moliner, 2001):

$$K = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

$$\kappa = \frac{[(\sum \text{concordancias observadas}) - (\sum \text{concordancias atribuibles al azar})]}{[(\text{total de observaciones}) - (\sum \text{concordancias atribuibles al azar})]}$$

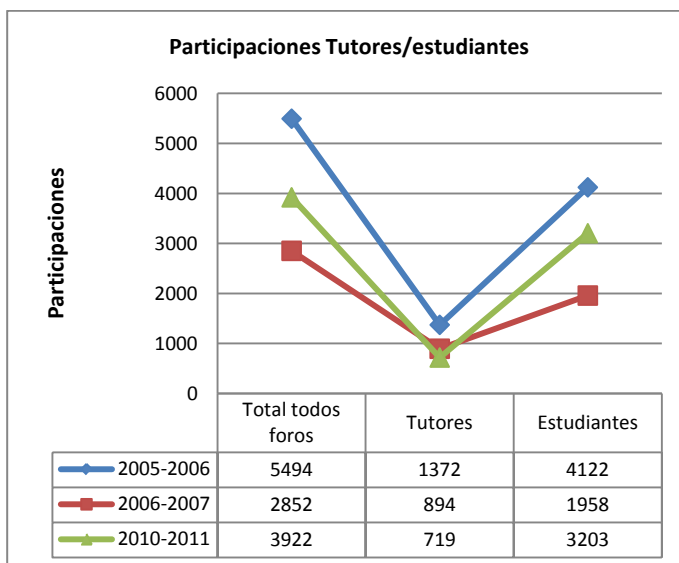
El resultado fue de 0,8 (nivel bueno de concordancia).

**RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el seguimiento y contrastación respecto de la participación e interacción de los tutores en los cursos analizados.

En primer lugar, se observa una presencia similar de comportamiento en la participación entre los estudiantes y tutores de los tres cursos analizados.

Los tutores mantienen una frecuencia significativamente menor que la de los estudiantes en sus intervenciones. Este es un fenómeno recurrente en los cursos virtuales. Sin embargo, con base en esta información se releva la importancia de profundizar la calidad de las participaciones que sostiene este estudio, pues en este análisis se observa que en la versión 2010-2011 existe un número similar (pero menor) al número de intervenciones de los tutores del curso 2006 y aún con ello se evidencia un número significativamente mayor de participaciones de los estudiantes del primero respecto del segundo.



**Figura 3:** Participación de los Tutores y estudiantes

Es decir, ¿qué tipo de participaciones de los tutores producen mayores niveles de actividad por parte de los estudiantes en los foros? Y así mismo, cuáles son las características del discurso de los tutores del 2010 que son menores en frecuencia, pero mayores en efecto de interacción?

Con base en estos resultados, es necesario analizar la calidad del discurso, de tal forma que puedan inferirse hallazgos que precisen la relación entre las variables: calidad del discurso del tutor y su frecuencia de participación para la interacción. A continuación se presenta el análisis del discurso de los tutores de acuerdo a las tres dimensiones que constituyen el modelo de Garrison, Anderson & Rourke.

Como se puede observar en la figura 3, existe una mayor participación de los tutores en la versión 2005. Sin embargo, aún en las mismas condiciones de contenido y metodología de aprendizaje, para las siguientes versiones de análisis del estudio, (2006 y 2010) se observa un comportamiento similar de los tutores con una participación significativamente menor en ambos cursos respecto del curso 2005.

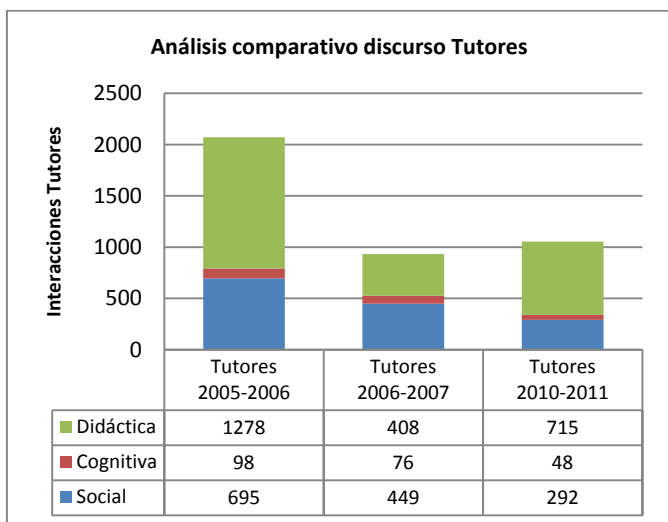


Figura 4: Participación de los Tutores en dimensiones de análisis

Ahora bien, tal y como lo muestra la figura 4, es la dimensión didáctica la que tiene mayor presencia en el discurso de los tutores tanto en el curso 2005 como en el 2010. En el curso 2006 existe una presencia bastante equilibrada entre la dimensión social y la didáctica. Sin embargo, cabe relevar la evidencia que se sostiene en las tres versiones seleccionadas para este estudio. La dimensión cognitiva, que es la que mayormente recae en el equipo de tutores de acuerdo al modelo de análisis del discurso, en todas las experiencias es significativamente menor.

En la tabla siguiente (fig. 5) se presenta el porcentaje que representa cada una de las dimensiones, de acuerdo a su presencia en el discurso de los tutores. Es necesario recordar que si bien la unidad de análisis era el mensaje completo en

el foro, un mensaje podía contener más de una categoría de análisis.

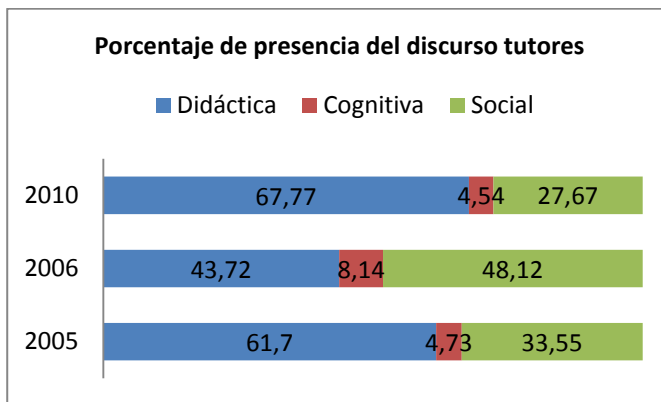


Figura 5: Porcentaje de presencia del discurso tutores

Para esta investigación, es muy relevante encontrar el hallazgo enunciado en el análisis de información que se presentan en estos resultados.

Esto es, porque, de acuerdo a la teoría que sostiene el e-Learning 2.0 y la teoría que fundamenta esta investigación, es la presencia del discurso en su dimensión cognitiva, (que recae de forma específica en la tarea del tutor) y sin embargo es precisamente la dimensión más débil de constatar.

Ahora bien, como se observa en las figuras siguientes (Fig. 6 y 8), esta misma dimensión, se presenta con una diferencia significativamente menor, siendo la que se direcciona principalmente a los procesos cognitivos que facilitan el aprendizaje y que son caracterizados como los que hacen posible el aprendizaje social y colaborativo, conformando las comunidades de indagación o aprendizaje enunciadas por los autores del modelo de análisis. Se evidencia en dichas figuras, cómo la presencia cognitiva se manifiesta de forma decreciente.

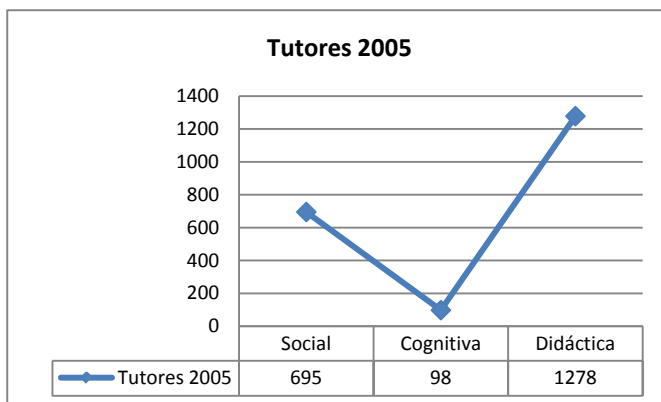


Figura 6: Resultado dimensiones análisis curso 2005

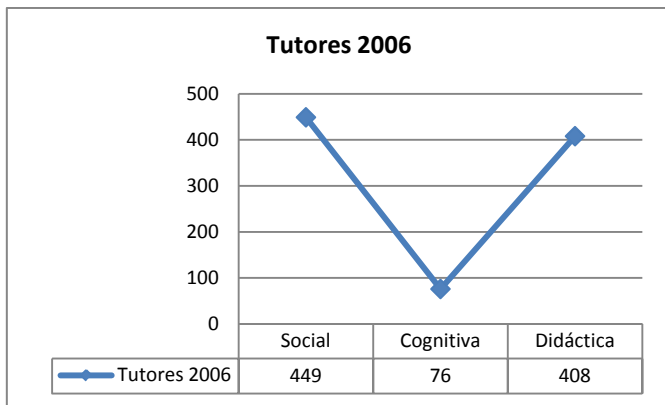


Figura 7: Resultados Dimensiones análisis cursos 2006

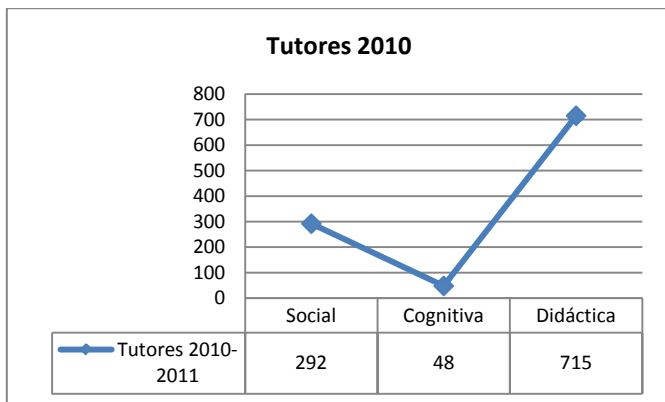


Figura 8: Resultados Dimensiones análisis curso 2010

En síntesis, de acuerdo a la información analizada y los datos presentados, y su contraste con la teoría referida, es necesario enunciar una evolución manifiesta en las competencias y roles de los tutores, relacionada con la necesidad de fortalecer la presencia de la dimensión cognitiva en su discurso e interacción.

Las dimensiones social y didáctica, son importantes, pero incluso éstas, pueden recaer de forma más directa en los estudiantes si se les promueve a ayudarse entre sí, a identificar tareas, a fortalecer la cohesión del grupo, entre otras.

Sin embargo, la dimensión cognitiva es la más propia y la que responde de mejor manera a los desafíos de un tutor en el e-Learning 2.0 y por tanto, esta investigación releva la necesaria modificación de estrategias de acción para el rol de los tutores, intensificando su interacción y promoviendo:

- la búsqueda de nuevas ideas entre los estudiantes (más allá del contenido ya disponible)
- la transferencia del conocimiento a situaciones reales y concretas que enfrentan los estudiantes,
- a lograr después de un diálogo en el foro que se construyan distintas estrategias para consolidar la información y el conocimiento (por ejemplo elaboración de mapas conceptuales, definición precisa de conclusiones, identificación de ideas fuerza);

- así como plantear nuevos problemas con el conocimiento obtenido y resolver un mismo problema de formas distintas.

## CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se observa que el discurso de los tutores tiende hacia las dimensiones social y didáctica, (respondiendo de mejor manera al modelo de tutor del e-Learning 1.0) y con una significativa menor presencia en la dimensión cognitiva que es la propia de su función como tal. Además se observa con preocupación que dicha dimensión se vuelve más débil al paso del tiempo, en vez de fortalecerse.

Los efectos que esto puede producir en el desarrollo de una experiencia de formación virtual, tienen que ver directamente con la calidad del proceso de enseñar y aprender en e-Learning. Finalmente un efecto adverso sería el debilitamiento de la calidad del aprendizaje en los estudiantes y tutores, preocupación de todos aquellos que promovemos esta modalidad de aprendizaje, y lo que es más preocupante aún, una reproducción de un modelo de tutoría que reproduce una incomprensión respecto de lo expuesto por el HEFCE (Andrews & Haythornhwaite, 2007) como una experiencia de re-conceptualización del aprendizaje para co-envolver, impulsar y promover la modificación de los conocimientos y transformaciones de las personas.

## LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Las redes sociales y la web 2.0 están siendo utilizadas cada vez más, en el e-Learning. ¿De qué forma, el tutor, incorporará estas herramientas para interactuar de forma más sistemática, desde la dimensión cognitiva para incrementar la calidad del proceso de aprendizaje de sus estudiantes?

También es necesario preguntarse cuáles son las estrategias de formación que debemos promover para lograr que los tutores de los cursos virtuales desarrollen mayores competencias, para interactuar con mayor énfasis, desde la dimensión cognitiva para promover mayores y mejores aprendizajes en sus estudiantes.

## REFERENCIAS

- [1] Anderson, T., Rourke, L., & Garrison, D. (2001). *Assessing Teaching Presence in Asynchronous, Text-Based Computer conferencing*. Retrieved from [www.aln.org&alnweb/journal/](http://www.aln.org&alnweb/journal/).
- [2] Andrews, R., & Haythornhwaite, C. (2007). Introduction to E-learning Research. In SAGE (Ed.), *The SAGE Handbook of E-learning Research* (Primera ed., pp. 525). London: SAGE
- [3] Asterhan, C. (2011). Assessing e-moderation behavior from synchronous discussion protocols with a multi-

- dimensional methodology. *Computers in Human Behavior*, 27, 449–458.
- [4] Ayachi, S. C., & Lewis, R. (2010). Analysis and Modeling of Tutor Functions [Electronic Version]. *Wiley Periodicals, Inc. Comput. Applications Eng Educ* from wileyonlinelibrary.com.
- [5] Cheung, C., & Lee, M. (2010). A Theoretical model of intentional social action in online social networks. *Decision Support Systems*, 24-30.
- [6] Ehlers, U. (2007). Making the difference in e-learning: towards competence development and e-irritation. In U. Bernath & A. Sangra (Eds.), *Research in distance education and online learning* (Vol. 13, pp. 157-171). Oldenburg: Universität Oldeburg
- [7] Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21th Century*. Great Britain: RoutledgeFalmer.
- [8] Godwin, S., Thorpe, M., & Richardson, J. T., E. (2008). The impact of computer-mediated interaction on distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 39, 52-70.
- [9] Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. Kaye, R. (Ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
- [10] Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Marcelo, C., & Perera, V. H. (2004). El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual. *Bordón*, 56(3 y 4), 533-558.
- [12] Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- [13] Roberts, E., & Lund, J. (2007). Exploring E-learning Community in a Global Postgraduate Programme. In C. P. Ltd (Ed.), *The SAGE Handbook of e.learning Research* (pp. 487-503). Great Britain: SAGE Publications.
- [14] Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22.
- [15] Schalk, A. E. (2009). *La interacción asincrónica en experiencias de formación virtual: una relación entre análisis del discurso y la calidad de los aprendizajes esperados*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- [16] Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. (2010). Web 2.0 and competence-oriented design of learning. Potentials and implications for Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 1-16.