

El rol del tutor. Algunas dimensiones para pensar el acompañamiento en la formación virtual

Natalia Sternschein
FLACSO Argentina



Modalidad virtual - dimensión didáctica - dimensión técnica - dimensión comunicacional

Palabras
Clave

En esta exposición propongo analizar algunas dimensiones de las tareas de tutoría en función de mi propia experiencia en ese rol. Trataré de contextualizar la práctica y poner el foco en ciertos aspectos que operan por contraste y, a veces, con similitudes con respecto a las instancias de formación presencial.

Para empezar, voy a retomar una conceptualización realizada por Begoña Gros (2011). A partir de su experiencia en la Universidad donde se desempeña, la autora define tres grandes etapas en las propuestas de formación, en correlación con la evolución de las tecnologías y la posibilidad de interactuar. Es decir, en el pasaje que se da hacia la web 2.0.

La primera etapa de la educación en línea, según Begoña Gros (2011), centra su atención en el diseño de los contenidos. Es decir, el material impreso es adaptado al mundo virtual que, frecuentemente, reproduce lo desarrollado en el soporte papel. En esta primera etapa era posible encontrar en la plataforma el manual que explicaba su funcionamiento (y que podía ser descargado o impreso), así como capítulos de libros y los típicos módulos con textos, recuadros, viñetas, ideas principales y actividades. También se encuadran aquí muchos de los cursos autoasistidos, que suponen ritmos de cursadas individuales, sin intercambio de ideas y con actividades *multiple choice* que le permiten a el/la estudiante llegar al final del trayecto de manera autónoma y a partir de la prueba y el error. La figura de la tutoría aquí no tiene mucho espacio.

En la segunda etapa, el foco se pone en el diseño del aula virtual. Con el tiempo, se hace evidente que las propuestas pueden enriquecerse con las nuevas opciones de participación que comienzan a ofrecer las plataformas. De este modo, se suman nuevos materiales y recursos que están disponibles en la web, surgen los primeros foros de debate y la comunicación se vuelve más fluida.

La tercera etapa que define Gros (2011) se caracteriza, principalmente, por su flexibilidad y porque se centra en el/la estudiante. Aquí se concibe la posibilidad de que sea el/la alumno/a quien diseñe contenidos o codiseñe el programa de estudios, en función de sus intereses y de algunas temáticas ya establecidas por la institución. Es razonable que una de las características de este tipo de oferta sea la flexibilidad, sobre todo si el objetivo es poder construir una propuesta a medida.

En esta etapa también se emplean tecnologías interactivas, como simuladores y videojuegos especialmente diseñados para la propuesta; y espacios de creación y reflexión sobre el propio trayecto. Todo esto supone estudiantes activos/as con oportunidades de gestionar su propio aprendizaje. Aquí también surgen propuestas que incluyen dispositivos móviles, esto es, la posibilidad de aprender de manera ubicua, en cualquier espacio y lugar (Lara, 2013).

Es oportuno mencionar que las etapas tienen fronteras permeables y que, a pesar del tiempo transcurrido, algunas propuestas continúan enmarcándose dentro de la primera instancia de la formación en línea. No obstante, es importante definir esas etapas para conocer los límites y las posibilidades del entorno en el que se desempeñará el/la docente.

En el caso de la educación a distancia en Argentina, lo acertado sería pensar el rol del/a tutor/a en el cruce entre la segunda y la tercera etapa. No llegamos a la instancia de codefinir con los/as estudiantes cuál será el programa de estudios, pero sí hay propuestas en las cuales se les ofrece elegir de un determinado menú para ir armando un camino que contemple sus intereses. Por diversos motivos, los videojuegos y simulaciones especialmente desarrollados para la propuesta todavía son poco usados (sobre todo en Ciencias Sociales). No obstante, hay propuestas donde los/as estudiantes tienen que diseñar contenidos, llevar a cabo producciones, investigaciones, entre otras actividades.

Si bien el rol del/a tutor/a es central, su campo de acción también se ve condicionado por el diseño de los materiales, la selección de los contenidos y el tipo de interacción, de producción y de evaluación, entre otros aspectos. La mejor propuesta puede deslucirse y desaprovecharse si no hay un/a tutor/a que la sostenga. De la misma manera, un diseño didáctico endeble puede limitar el potencial de un/a excelente tutor/a, además de hacer que la tarea resulte bastante ingrata.

Los roles ya no son lo que eran

Pensar las funciones de tutoras, tutores y estudiantes en propuestas a distancia supone una inevitable comparación con aquellas tareas que se despliegan en el ámbito presencial, dado que los roles de la virtualidad tienen allí sus antecedentes. La primera gran diferencia es que, en la virtualidad, la clase expositiva por parte del/a tutor/a no tiene razón de ser.

En la modalidad presencial, el contenido se expone de manera sincrónica mientras que, en la virtual, el contenido ya está disponible como archivo o enlace. De este modo, la típica clase basada en la transmisión de contenidos ya no la realiza el/la docente. Esto no significa que no haya propuestas virtuales que reproduzcan este tipo de clases. Por ejemplo, cuando el/la estudiante tiene que ver y leer contenidos para luego responder preguntas que intentan comprobar la lectura, hay una reproducción de la clase magistral, aunque en otro formato. No es el/la tutor/a quien

se encarga de esa transferencia, a menos que realice videoconferencias con esa lógica y que el diseño del curso esté basado en ello, lo que correspondería más a la primera etapa que menciona Gros (2011) (y que no será el contexto desde el cual analizaremos su rol).

Cuando los contenidos están disponibles, el interrogante que surge en cualquier propuesta a distancia es qué se le va a pedir al/a estudiante que haga con esos contenidos. Cabe señalar que tener los materiales a disposición no implica que estén reunidos en el aula virtual. En ocasiones, la propuesta puede solicitar la investigación y la búsqueda de fuentes sobre el tema a tratar y, en ese caso, los/as estudiantes deberán indagar en la web y seleccionar –con base a determinados criterios– los contenidos que puedan servirles para llevar a cabo el trabajo. De modo que si los contenidos están dentro o fuera de la plataforma, la función del/a tutora como simple transmisor/a ha sido desplazada definitivamente.

El rol del/a estudiante también difiere respecto del de la presencialidad. Allí puede mantenerse callado, no participar y aun así, ser considerado un “buen/a estudiante”. En la virtualidad, la participación es requisito necesario. De hecho, su presencia se manifiesta a través de sus intervenciones o producciones. “Prestar atención” en la virtualidad no es escuchar atentamente ni leer correctamente una consigna, sino llevarla a cabo conforme a lo solicitado. La lectura y la reflexión en la virtualidad no pueden visualizarse sino a través de las producciones. Estas constituyen el insumo principal de quien realiza la tutoría. Son las que le indican de qué modo cada estudiante va apropiándose de los conceptos y qué necesita para favorecer los procesos cognitivos, para aprender y poder reflexionar sobre sus aprendizajes.

La ausencia del cuerpo físico y la forma de materializar su presencia configuran otro modo de ser y hacer. Las constricciones que operan en los ámbitos presenciales –donde las participaciones son más espontáneas y donde se requiere cierta destreza en la expresión oral frente a la mirada de los/as otros/as– quedan diluidas en los contextos virtuales de formación donde las intervenciones, aun cuando son orales, se elaboran en tiempos más extensos y en relativo aislamiento. Edith Litwin (1997) sostenía que, a veces, el/la docente se encuentra con que el/la alumno/a responde rápido, sin meditar y que una causa posible a este comportamiento eran “las prácticas habituales de ensayo y error que generan un residuo cognitivo, esto es, una habilidad cognitiva nueva dada por el estímulo de nuestra cultura a esta manera de pensar” (Litwin, 1997: 62). Esas prácticas habituales, a su vez, se repiten en situaciones orales, donde se prioriza la rapidez de la respuesta. De este modo, se reproducen las situaciones de ensayo y error. En estos casos, la autora recomendaba pedirle al/a estudiante que se tomara su tiempo para pensar.

En ese sentido, el tiempo es otro factor clave en la virtualidad. La realización asincrónica de la consigna, con respecto a su publicación, permite la búsqueda de información. No solo dentro del aula virtual, sino también en la web. Esto abre la posibilidad de discutir, refutar o ampliar los conceptos presentados, utilizando otras fuentes no sugeridas desde la propuesta institucional.

Al igual que el tiempo, el espacio en la virtualidad promueve otra dinámica respecto al espacio presencial tradicional. Este condiciona y presupone un tipo de interacción vertical en la que el/la docente, situado al frente de sus estudiantes, monopoliza el saber y es quien está autorizado/a para transmitirlo. Los espacios áulicos decimonónicos que hoy se mantienen

han sido estructurados de forma tal que la palabra no circula entre pares sino verticalmente, entre el/la docente y los/as estudiantes.

La virtualidad rompe con este esquema del aula tradicional y la horizontalidad da forma a nuevos espacios e interacciones. Algunos, como el foro, permiten poner en juego los saberes de todos los/as integrantes; otros circunscriben el intercambio a grupos más reducidos (como foros o *wikis* por grupo); y un tercer tipo de espacios promueven la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante (mensajería interna, foro social).

A lo dicho debemos sumarle todos los espacios y aplicaciones disponibles por fuera de la plataforma, que se articulan con ella, y enriquecen la experiencia de aprendizaje. El espacio por sí solo no hace posible la horizontalidad. Es necesaria una decisión pedagógica que lo promueva. Y viceversa: la circulación y la construcción del saber con otros/as no se harán efectivas si no hay un espacio que esté diseñado para ello. En ese sentido, las propuestas que estimulan la realización de trabajos colaborativos son sustantivas en términos de horizontalidad: los/as estudiantes deberán tomar decisiones de manera conjunta pasando por un proceso de discusión, argumentación, gestión y coordinación para la resolución de las tareas. Y para todo ello se necesitan espacios y aplicaciones que hagan viable este intercambio.

Tal es la importancia de hacer circular y poner en juego los saberes de cada estudiante. Sin ellos, las propuestas pierden dinamismo y la posibilidad de enriquecerse con el intercambio de conocimientos entre los/as integrantes de un grupo. Esto también puede suceder en un ámbito presencial. Sin embargo, en la virtualidad, la inacción es un gran problema porque el eje de la propuesta no está en la exposición de los contenidos, sino en lo que se les pide a los/as estudiantes que hagan con los recursos disponibles (y que, en general, supone una producción, un hacer concreto). Tal como dicen Brown *et al.* (1989 citado por Litwin, 1998: 110) “debería estudiarse el conocimiento en las situaciones en las que se coproduce a través de la actividad”.

En este punto también es conveniente subrayar que, en la virtualidad y en las propuestas a las que me estoy refiriendo, la “clase” requiere que los/as estudiantes hagan algo, además de leer, para construir conocimiento. Por eso, no es habitual que un/a docente en línea diga que “da clase”, porque la clase no se da, no se entrega a nadie, sino que se construye necesariamente con el hacer de los/as estudiantes.

En definitiva, las particularidades de los espacios y los tiempos en la virtualidad definen un rol del/a tutor/a muy diferente a aquel que se desarrolla en la presencialidad, donde los/as estudiantes conviven dentro de un mismo espacio y desarrollan las actividades al mismo tiempo. En la virtualidad, los/as alumnos/as tienen autonomía para decidir en qué momento del día (o de la noche) participar y desde dónde. Incluso pueden hacerlo en tránsito, a través de un dispositivo móvil. Lo mismo sucede con el/la tutor/a, que decide cuándo y dónde interviene. En algunos casos, dependiendo de quiénes sean los/as estudiantes, puede ser muy frecuente la participación después del horario laboral tradicional y durante los fines de semana. Esto condiciona la labor de la tutoría, dado que tendrá que estar disponible en algún momento fuera de “los días hábiles”, lo que hace a las condiciones laborales.

El tutor 3D. Especificidades del rol en tres dimensiones

Existe un amplio consenso alrededor de la idea de que el/la tutor/a tiene como función acompañar a los/as estudiantes, guiarlos/as, interpelarlos/as, motivarlos/as para que puedan alcanzar los propósitos establecidos. Me interesa señalar tres dimensiones fundamentales de este acompañamiento: la *didáctica*, la *técnica* y la *comunicacional*. Si bien son campos específicos, en la práctica hay entrecruzamientos: así como el diseño didáctico no puede prescindir del contenido sobre el cual va a trabajar, tampoco puede escindirse de lo técnico ni de lo comunicacional. De modo que, aun cuando quien lleva adelante la tutoría no haya diseñado la propuesta, deberán pensarse estrategias didácticas y comunicacionales que se adecúen a esa propuesta y a las particularidades de sus estudiantes.

En ese sentido es crucial el diseño de la interacción: con qué (recursos, aplicaciones, contenidos) y con quiénes tendrá que interactuar el/la estudiante para llevar a cabo sus producciones y cómo el/la tutor/a se involucrará en dicha interacción para hacer que el/la estudiante aprenda.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que quien lleva adelante la tutoría es un/a facilitador/a, tanto de los contenidos que ofrece la propuesta, como de aquellos que los/as estudiantes traen al aula para poner en discusión. El/la tutor/a deberá evaluar la pertinencia de esos aportes, establecer nuevas conexiones, pensar su relevancia y significatividad y ayudar a contrastarlos con otras perspectivas del mismo tema. Asimismo, deberá estar al tanto de las actualizaciones y discusiones teóricas que pueden poner en cuestión la validez o vigencia de los materiales.

Respecto a la *dimensión técnica*, es oportuno decir que el/la tutor/a debe conocer las características de la plataforma y las aplicaciones que van a utilizarse. Si bien no es necesario ser especialista en informática, sí es deseable conocer cuáles son las posibilidades que brinda el entorno, así como también tener un manejo instrumental de él y de las aplicaciones externas que se necesiten utilizar para que los/as estudiantes puedan producir. Habitualmente, los/as estudiantes tienen a disposición diversos tutoriales –elaborados por la propia institución o por otros/as usuarios/as– que si bien pueden ser de ayuda, a veces no alcanzan. En esos casos se requiere un esfuerzo por parte del/a tutor/a para tratar de entender dónde se trabó el/la estudiante y cómo ayudarlo/a a superar el obstáculo técnico. Sin embargo, que el/la tutor/a conozca la aplicación no es garantía de que pueda guiar correctamente al/a estudiante. En ocasiones ocurre que ciertos pasos están tan naturalizados para el/la experto/a que no percibe que el error pudo haberse producido en lo más sencillo del procedimiento. Por eso es necesario suspender la naturalidad de esos saberes e intentar reproducir el recorrido que hizo el/la estudiante con determinada aplicación o programa a fin de entender mejor cuál es el obstáculo y ayudar a superarlo.

Otro de los aspectos a tener en cuenta cuando se trabaja con aplicaciones por fuera del campus es que pueden fallar, dejar de ser gratuitas o solo ofrecer una funcionalidad muy elemental (para promover el pago de una versión más completa). Por lo tanto, es necesario entender qué posibilidades ofrecía esa aplicación y con cuál podría reemplazarse. Esto a veces ocurre mientras el curso está en desarrollo, justo en el momento en que es necesario

utilizarla, de modo que ofrecer una alternativa similar es parte de los recursos de los que debe disponer un/a tutor/a.

La tercera dimensión es la *comunicacional*. Creo que es necesario detenernos en esta dimensión, ya que es la que adquirió una mayor relevancia, si se la compara con la formación presencial. Tal como dijimos respecto a la configuración del espacio, en la virtualidad la palabra tiene mayor lugar para circular, lo que permite construir un diálogo polifónico a lo largo de la cursada.

Si bien es sabido que la imagen cobra cada vez más relevancia en la escena digital, en la formación a distancia la comunicación se apoya en la palabra escrita. Las preguntas, las respuestas, las reflexiones y gran parte de las producciones se valen de la escritura (aunque no exclusivamente) y esto obliga a tutores/as y estudiantes a tener un manejo muy cuidadoso de ella.

En la virtualidad, a diferencia de la presencialidad, la escritura en procesadores de texto y en distintas plataformas genera más oportunidades para revisar la redacción. La escritura manual en la presencialidad no solo no advierte un posible error, sino que además es un acto de producción y consumo individual. El proceso de revisión de un texto no deviene de su escritura, sino que es resultado de un aprendizaje: se aprende (y se enseña) a revisar el propio texto. En la presencialidad, el/la docente generalmente se reserva para sí la corrección, excepto en aquellos casos en que se generan propuestas para que los textos escritos circulen entre los/as propios/as estudiantes para su revisión, discusión y posteriores reescrituras.

La virtualidad, en cambio, plantea dos características diferentes. En primer lugar, como ya mencionamos, la tecnología puede ser aprovechada para detectar posibles errores. Los correctores ortográficos –aunque no son infalibles ni suficientes– generan la posibilidad de corregir y consultar diccionarios en línea frente a alguna duda. En segundo lugar, en la virtualidad, los textos quedan a la vista de todos/as, excepto cuando se solicitan trabajos individuales. Esta exposición es un condicionante que favorece las posibilidades para la revisión.

Por su parte, el/la tutor/a debe promover la revisión de los textos antes de la publicación y, por ende, la autonomía y la responsabilidad por la propia escritura, sobre todo cuando los errores se producen en forma reiterada y masiva. En cambio, cuando son cometidos por unos/as pocos/as, a veces es preferible contactar de manera individual a cada estudiante para evitar la sensación de incomodidad frente a sus pares, especialmente en los foros de debate.

También es necesario considerar que, dada la posibilidad de participar en cualquier momento a través de un dispositivo móvil, las respuestas pueden contener mayor cantidad de errores. Esto responde a diversos motivos: la imposibilidad de ver toda la caja de texto en la pantalla del celular, la dispersión que puede generar el contexto desde el cual se produce la respuesta (y la consecuente falta de atención necesaria para desarrollar un texto) y la adopción de ciertas abreviaturas propias del medio y la comunicación informal e instantánea. De modo que, sin desmerecer el lenguaje coloquial que muchas veces privilegia la inmediatez por sobre la corrección ortográfica, siempre es conveniente reorientar la escritura para que se adecue a la formalidad del contexto. Asimismo, el tono que se emplea para señalar un error, guiar la conversación o solicitar la ampliación o revisión de determinados conceptos debe ser

cuidadoso para evitar la inhibición y estimular una nueva participación. La seriedad no implica solemnidad ni prescindir de la empatía o de un tono más cercano o coloquial.

También es función del/a tutor/a identificar las características de los/as estudiantes y sus contextos: ¿quiénes son?, ¿son jóvenes universitarios/as, docentes, referentes de organizaciones sociales?, ¿es la primera vez que cursan a distancia?, ¿son profesionales con amplio conocimiento del campo sobre el que se desarrolla la propuesta de formación?, ¿tienen conectividad todos los días?, ¿viven en centros urbanos?, ¿pertenecen a una misma ciudad o viven en distintos lugares del país y del continente? Toda esta información, que se obtiene en la primera etapa de la cursada, requiere de la habilidad de manejar la diversidad para hacer un buen acompañamiento. No es lo mismo trabajar con estudiantes universitarios/as jóvenes que con adultos/as que nunca han conocido un campus virtual. Las experiencias previas en formación virtual, el manejo de los contenidos, la profesión, los saberes técnicos serán distintos y, por lo tanto, requerirán sus andamiajes particulares. Esto no significa que, por ejemplo, quienes nunca han cursado virtualmente se comporten de la misma manera. De hecho, los trayectos resultantes pueden ser completamente diferentes, ya que dependen también de otras variables, del “oficio del/a estudiante” en la virtualidad, del modo en que participa, etc. Pero saber con qué conocimientos cuentan los/as estudiantes e ir registrando la calidad de sus participaciones nos permite hacer un mejor acompañamiento.

El tiempo de respuesta es otra de las cuestiones cruciales en el acompañamiento. Hace cinco años, el lapso esperable para contestar alguna duda no podía superar las 48 horas. Hoy, la inmediatez de las comunicaciones, que se han vuelto cada vez más sincrónicas, ha provocado cambios en la percepción del tiempo: se redujo la tolerancia de espera, de modo que los requisitos de algunas instituciones es que el/la tutor/a no tarde más de 24 horas en responder.

En relación con la participación en los foros de debate, podemos decir que allí es donde más recursos comunicacionales deben desplegarse para que el intercambio sea dinámico y enriquecedor. En este sentido, el tipo de consigna es clave para evitar que la discusión se agote rápidamente, lo cual sucede cuando las respuestas comienzan a reiterarse y no hay un aporte nuevo que amplíe el intercambio. En tal caso, se vuelve necesario plantear nuevas líneas de discusión para renovar el debate. Estas líneas pueden ser planificadas con anticipación, pero también deberán desarrollarse en función de la conversación entre los/as participantes.

En algunas ocasiones sucede que la reiteración en las respuestas se debe a la falta de lectura de las intervenciones de los/as pares. En este sentido, es preciso mencionar que “el oficio del alumno” (Perrenoud, 2005), en la virtualidad, va construyéndose en un proceso que adquiere diversos sentidos. Ser estudiante en este espacio implica la gestión de distintas variables, entre ellas, la participación, cuyo significado no es el mismo para todos/as los/as estudiantes ni para todas las propuestas. Participar puede ser considerado solo como el cumplimiento de la tarea o consigna. Ello se traduce, a veces, en una respuesta que evidencia la falta de lectura de los/as otros/as, sin mayores compromisos, y que evita todo diálogo o implicación en el recorrido que va construyéndose en la trama colectiva. En este sentido, el esfuerzo del/a tutor/a radica en estimular el intercambio con los/as otros/as, no solo cuando la propuesta requiere de un trabajo colaborativo.

Es necesario tener en cuenta que, en la cultura digital, la lectura en línea que realizan los/as estudiantes se caracteriza por ser fragmentada y dispersa. En la virtualidad, mientras cursan, los/as estudiantes se enfrentan a gran cantidad de estímulos simultáneos que conspiran contra la atención profunda que demandan algunas clases. De modo que, muchas veces, el/la tutor/a necesita repetir lo que ya comunicó porque la cantidad de información recibida desde múltiples espacios (incluso dentro del mismo curso) compite por la atención del/a lector/a. Por ello es fundamental comprender que la comunicación debe ser mucho más explícita que en la presencialidad, más directa y, en ocasiones, redundante. Esto involucra también la explicitación sobre lo que implica ser un/a estudiante en línea. Más precisamente, se trata de expresar qué se espera de ellos/as en términos generales, así como también se vuelve necesario dejar en claro cuál es el eje en cada clase, qué lecturas son necesarias, qué se espera como producción y cuáles son los recursos que pueden utilizarse para llevarla a cabo.

En resumen, hacer del foro un diálogo múltiple y rico depende de la consigna, de la actitud y el compromiso de cada estudiante, pero también de los roles que adquiere en los grupos, de sus producciones y, por supuesto, de un/a tutor/a que despliegue diversos recursos para estimular la reflexión y los aprendizajes.

Las estrategias de intervención en un foro entrarán en relación con su dinámica y con los momentos por los que atraviesa la discusión. A medida que esta va tejiéndose, es importante resumir las ideas más relevantes para organizarlas y ampliarlas, es decir, para sumar y enriquecer la discusión de los/as estudiantes.

En este proceso, una opción es identificar las ideas centrales sin asociarlas a quien las haya mencionado (aunque esté siendo calificado/a), sino como producción colectiva, como ideas que han surgido en el espacio de discusión. Para ampliar y enriquecer el debate no importa quién aportó la idea, sino qué se dijo. La contrapartida es que no todas las ideas son recuperadas y algunos/as estudiantes pueden sentir que su aporte no ha sido relevante.

Otra opción es nombrar a cada estudiante que interviene, de modo que todos/as se sientan leídos/as y reconocidos/as. La dificultad con ello es que el/la tutor/a se ve en la obligación de comentar cada uno de los aportes y, cuando son numerosos, puede volver tediosa la lectura y empobrecer lo sustancioso de las devoluciones.

De todos modos, a lo largo de la cursada se vuelve necesario adoptar estas y otras estrategias en función del modo en que discurre la participación. Cuando el foro está silencioso hay que apelar a intervenciones que estimulen de manera empática la discusión. Para esto, pueden solicitarse ejemplos, establecerse relaciones entre autores, entre conceptos, entre teoría y praxis, sin perder de vista el tono en que se hace esa invitación. Debe ser un tono que genere confianza, estimule la participación y no recrimine la falta o proponga la queja frente a la inactividad de algunos/as estudiantes.

Cabe subrayar que adoptar una estrategia de recuperación y enriquecimiento conceptual general no significa desconocer el aporte individual o evitar un diálogo uno a uno, sino comprender al foro como una discusión colectiva donde se cuidan las individualidades. De hecho, el seguimiento es individual, pero el propósito es tratar de hacer una construcción conjunta y no un conjunto de participaciones.

La construcción colectiva no es una tarea sencilla porque persiste una fuerte tradición del/a alumno/a solista, que aprende solo/a, aun cuando el aprendizaje siempre se lleva a cabo con otros/as. Hace varios años, Roy Pea (2001) formuló el concepto de *inteligencia distribuida* y sostuvo que la cognición humana está distribuida en las personas, los objetos y en todo lo que nos rodea. De modo que el conocimiento no es producto de una acción exclusivamente personal, sino que tiene una dimensión social que le es inherente. Posteriormente, David Perkins (2001) retomó a Pea y concluyó que, más que algo que se detenta, el saber es el resultado de un proceso con otros/as.

Si bien la tecnología pone a disposición las condiciones para el trabajo colaborativo, lo cierto es que la tradición de la educación formal –esto es, las representaciones sobre el rol del/a alumno/a, los modos de evaluar, la evaluación con fines de calificación, las formas de resolver las dificultades, la homogeneización de los tiempos y actividades, entre otras cuestiones– entra en tensión con el hacer y pensar junto a otros/as. En ese sentido, la guía del/a tutor/a requiere operar sobre la dinámica grupal y sobre los/as estudiantes como individuos, para intentar conocer y conectar con lo que les sucede personalmente en relación con el trayecto que están desarrollando.

Finalmente, es necesario mencionar otro aspecto que resulta clave dentro de lo que se considera como deseable del rol del/a tutor: la capacidad de reflexionar de manera sistemática sobre el desarrollo de la propia práctica. Cada experiencia de formación en línea es diferente, aun cuando la propuesta se replica. Los grupos y los contextos son diversos y los contenidos necesitan actualizarse. De modo que, inevitablemente, las estrategias tendrán que variar. Eso implica considerar cada instancia de formación como un conjunto de hipótesis de trabajo. Algunas se cumplirán, otras no y eso requiere revisar la propuesta y también las estrategias desde lo didáctico, lo técnico y lo comunicacional. Por otro lado, considero conveniente concebir una *zona (de)liberada* (Sternschein, 2016). Se trata de un concepto que he construido en el marco de la investigación de mi tesis de Maestría, y que supone cierta flexibilidad para que lo inesperado pueda surgir, tal como una puesta en escena orquestada para que la improvisación tenga lugar. El/la docente establece *deliberadamente* las pautas acerca de la interacción. Sin embargo, lo que finalmente se produce no está guionado en su totalidad y la riqueza surge de esa interacción impredecible y *liberada*, y de la capacidad del/a docente de identificarla e interpretarla. En esta zona (de)liberada, algo de lo no planificado –aun en condiciones de gran planificación– alcanza una relevancia inusitada y puede constituir un elemento muy potente en el proceso de formación.

Ese espacio de posibilidad para incluir lo inesperado requiere también de ciertas condiciones por parte del/a tutor/a para el manejo de lo emergente. Esto implica identificar saberes y construcciones insospechadas, y elaborar sobre la marcha estrategias acordes a lo que está sucediendo en el hacer concreto por parte de los/as estudiantes. Es en esta zona (de)liberada donde es posible poner a prueba las hipótesis de trabajo y experimentar como docentes. Esto significa que el *hacer* de los/as estudiantes se vuelve un aspecto central de la formación. No ya como un destino final para su calificación, sino como distintas instancias de aprendizaje en el medio de un proceso. La praxis, entonces, se convierte en un insumo clave para delinear estrategias que favorezcan la construcción de conocimiento por parte de los/as estudiantes y, claramente, de los/as tutores/as respecto a lo que implica su rol.

Referencias

- GROS, Begoña (2011): *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- LARA, Tíscar (2013): "Mlearning. Cuando el caballo de Troya entró en el aula", en: HERNÁNDEZ ORTEGA, José et al. (coords.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 263-275). España: Espiral.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1998): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en: DE CAMILLONI, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 94-116). Buenos Aires: Paidós.
- PEA, Roy (2001): "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación" en: SALOMON, Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Madrid: Amorrortu.
- PERKINS, David (2001): "La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en: SALOMON, Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126-152). Madrid: Amorrortu.
- PERRENOUD, Philippe (2005): *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- STERNSCHEIN, Natalia (2016): "Transformaciones a partir de la implementación de los programas de acceso en el ámbito escolar. Experiencias en el Programa Conectar Igualdad y el Plan Sarmiento en Argentina". *Tesis para optar por el título de Magíster en Tecnología Educativa*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.