

## PERSONAS: ENSAYO

### **El quehacer del tutor virtual. Posibles problematizaciones desde el espacio autobiográfico.**

The virtual tutor's role. Possible problematizations from an autobiographical perspective.

**Edición Nº 38 – Agosto de 2020**

Artículo Recibido: Junio 01 de 2020

Aprobado: Julio 07 de 2020

#### **Autora**

Lucila Dughera

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Sociología (UBA) y Profesora Enseñanza Primaria (Normal Nº1). investigadora asistente del CONICET. Docente de la materia Tecnologías Educativas, cátedra Levis en FSOC – UBA y en Organización del Estado en la Tecnicatura Informacional de Gobierno Electrónico - UNPAZ.  
Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-3937-585X>

Correo electrónico: [ludughera@gmail.com](mailto:ludughera@gmail.com)

#### **Resumen**

El crecimiento constante de la educación en espacios virtuales, junto con la expansión de las plataformas educativas, nos convocan a reflexionar acerca del rol del tutor virtual. Específicamente, a partir de nuestra propia experiencia, este ensayo tiene como propósito revisar el quehacer de los tutores en entornos virtuales en dos aspectos, la comunicación y la proximidad en este tipo de entornos. En cuanto al primero, se describen las limitaciones experimentadas en relación a la comunicación asincrónica, junto con las diferentes estrategias implementadas. Respecto a la proximidad, se plantean las dificultades vivenciadas acerca de cómo construir presencia en lo virtual y, al mismo tiempo, tejer una comunidad de aprendizaje.

**Palabras clave:** Plataformas; educación virtual; experiencia y quehacer del tutor

## Abstract

The constant growth of virtual education, along with the expansion of educational platforms, invites us to reflect on the role of the virtual tutor. Specifically, drawing on our own experience, the aim of this essay is to reexamine two aspects of the tutor's role in virtual settings: communication, and proximity. As for the first, the limitations experienced in relation to asynchronous communication are described, along with the different strategies implemented. Regarding proximity, there are the challenges experienced about how to build presence in the virtual and, at the same time, weave a learning community.

**Keywords:** Platforms; virtual education; experience and tutor's role

## Introducción

En las últimas décadas, se identifican una diversidad de discursos respecto de la necesidad e importancia de capacitarse. Dichas discursividades se intersectan con una suerte de masificación en el uso de plataformas<sup>i</sup>. La educación no resulta ajena a ninguno de los dos fenómenos (Area-Moreira y Adell, 2009; Sancho y Borges, 2011). Más aún, ha sido un enclave en el que ambos fenómenos no sólo convergen, sino en el que se identifica un crecimiento continuo. A partir de este contexto, las líneas que siguen tienen por vocación compartir el tránsito como tutor virtual en la Especialización en Ciencias Sociales<sup>ii</sup> del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Para ser más precisa, este escrito tiene como objetivo revisar algunos aspectos del quehacer como tutor que en ocasiones no solo han tensionado nuestra experiencia, sino que generalmente quedan opacados. Por ejemplo, el papel que juega el lenguaje en el vínculo a desplegar(se) con los estudiantes, las formas de construir “presencia”, entre otras. Así, se ponen en común y, a la vez, problematizan algunos de estos aspectos del rol del tutor desde el espacio autobiográfico<sup>iii</sup>. Es decir, “se trata aquí de pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia (...) La experiencia supone un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia es en mí” (Larrosa, 2006 p.87 y 89). Con lo cual, aquí, nos proponemos

rescatar algo acerca de nuestra propia experiencia como tutor virtual.

Con todo, este escrito se estructura en tres secciones. En la primera, se recuperan algunas de las propuestas de análisis del rol de los tutores en los espacios virtuales de aprendizaje. En la segunda, nos adentramos en aquellos aspectos de nuestro quehacer que experimenté como problemáticos o, por lo menos, incomodaron, a saber: a) la (in)formalidad en la comunicación y el papel protagónico del lenguaje escrito y b) acerca de cómo construir presencia/ausencia. Finalmente, en la tercera, se comparten algunas posibles conclusiones y los diversos interrogantes que han surgido del acto del (re)pensar(se).

### **Algo de lo ya dicho acerca del quehacer del tutor virtual.**

Las líneas que siguen fueron escritas previas a la pandemia del COVID-19 que de alguna manera ha dejado suspendida nuestra cotidianeidad. Si por ese entonces consideré imperiosa la necesidad de visitar nuestro quehacer como trabajadores en el oficio del lazo virtual, hoy, transitando esta nueva regularidad en la que la educación en general y la formal en particular han "migrado" a los entornos virtuales, se impone repensar nuestra experiencia como tutores. Así, este escrito tiene como propósito recuperar algunos de los aportes respecto del quehacer de los tutores en los espacios virtuales de aprendizaje (EVA), para luego ponerlos a conversar con mi propio tránsito.

Comencemos señalando entonces el lugar destacado que se nos atribuye a los tutores en los espacios de formación sean estos presenciales y/o virtuales. Específicamente, tal como mencionan Gros y Silva Quiroz (2005, p. 4), “para el correcto funcionamiento de un espacio virtual que facilite la interacción social y la construcción de conocimiento, se requiere siempre la intervención de un profesor/tutor que realice el seguimiento y la moderación.” Si bien la mayoría de nosotros, intuyo, coincidiría con dicha aseveración<sup>iv</sup>, el punto central reside, por un lado, en precisar cómo hacer ese seguimiento y moderación y, por otro, cómo dichos aspectos inciden en la producción de conocimiento. Si bien ambos aspectos forman parte del fenómeno, en esta oportunidad, propongo adentramos en el primero de los interrogantes, ya que este ha sido el motor para visitar

mis estrategias de intervención y, al mismo tiempo, por considerarlo una pieza central del engranaje EVA.

En tal sentido, en pos de iluminar el cómo realizar el seguimiento y la moderación, o el cómo jugar ese rol de guía al cual aluden en más de una ocasión los especialistas en el campo (Adell y Sales, 1999; Padula, 2002; Moreno, Jenó y Díaz, 2017), aquí se recupera a Ryan et al. (2000). Dichos autores señalan que nuestros quehaceres como tutores se enmarcan en cuatro dimensiones: pedagógica, social, administrativa y técnica. Cada una de ellas refiere a:

Cuadro 1: Dimensiones del quehacer del tutor virtual

<b>Pedagógica</b>	<b>Social</b>	<b>Administrativa</b>	<b>Técnica</b>
Contribuir con conocimiento especializado, focalizar la discusión en los puntos críticos, hacer preguntas y responder a las contribuciones de los participantes, dar coherencia a la discusión, sintetizar los puntos destacando los temas emergentes.	Crear una atmósfera de colaboración que permita generar una comunidad de aprendizaje.	Garantizar que los participantes se sientan cómodos con el software y si es necesario apoyarlos.	Conocer el software para poder generar subconferencias, grupos de trabajo, y mover o borrar mensajes de la conferencia.

Fuente: Ryan et al. (2000) en Gros y Silva Quiroz (2005, p. 5)

A partir del cuadro anterior, un primer punto a destacar consiste en advertir, tal como proponen Moreno, Díaz y Jenó (2017), que el quehacer del tutor virtual oscila entre dos tipos de criterios: pedagógicos y técnicos gráficos. Específicamente, "producir una plataforma virtual implica el desarrollo de un proyecto que requiere de la adecuada organización y planificación de un conjunto de etapas, fases, actividades y/o tareas que conlleven al desarrollo de escenarios de aprendizaje virtual, guardando los lineamientos y estándares pedagógicos, tecnológicos, organizacionales y estructurales que permitan flexibilidad y movilidad de los contenidos, y actividades de aprendizaje a través de una

plataforma web de educación” (Moreno, Díaz y Jenó, 2017: 181).

En consecuencia, las dimensiones del quehacer del tutor implican saberes y habilidades diferentes. Es decir, en cada una de ellas además de desplegar y reponer una diversidad de saberes y habilidades, también se requiere conversar con actores que no necesariamente pertenecen al campo de la educación, como, diseñadores de páginas web, contenidistas, entre otros. Así, se podría pensar en gradaciones diferenciales al interior de cada una (intradimensión), y al mismo tiempo, en posibles combinaciones entre ellas (interdimensiones).

En este sentido, interesa enfatizar que en más de una ocasión dichos saberes y habilidades no sólo no remiten a un campo disciplinar específico, sino que el tránsito por la educación formal tampoco garantiza su adquisición. Por ejemplo, mientras que la dimensión técnica supone conocer, o poseer un saber acerca del software por el que “corre” la plataforma; la dimensión social parecería implicar un saber más artesanal, algo del orden de lo experiencial en espacios virtuales. En efecto, las múltiples traducciones<sup>vi</sup> que desplegamos en este caso los tutores virtuales para poder realizar nuestro quehacer suponen no solo detentar conocimientos diversos, sino también conocer las diferentes características de cada uno de los soportes en los que se objetiva dicho quehacer. Con lo cual, dicho proceso de traducción, lejos de ser simple, resulta complejo.

En línea con lo señalado, detengámonos brevemente en el variopinto abanico de saberes y habilidades<sup>vii</sup> que se aglutinan bajo la dimensión pedagógica. Allí se ubican cuestiones propias del campo disciplinar, como otras que podrían vincularse con metodologías de estudio y/o formas de comunicación, por ejemplo, sintetizar, responder con claridad a las inquietudes, etc. En otras palabras, “el ejercicio del rol del tutor *on line* (...) no puede construirse como experto transmisor de contenidos, sino más bien como animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos” (Valverde Berrocó, J. y Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C., 2005, p. 12). Esta concepción, junto con su correspondiente posicionamiento, es de una importancia radical para la situación educativa presencial o virtual, claro que nos coloca frente a uno de los problemas emblemáticos de la educación formal: cuáles son las características que deberíamos detentar aquellos que oficiamos de traductores del saber. En efecto, podría resultar provechoso repensar ese otro tipo de

habilidades (animadores y vehiculizadores) y sobre todo intentar identificar en qué medida y cómo dialogan dichas habilidades con nuestras representaciones acerca de las prácticas pedagógicas.

El segundo aspecto a señalar alude a las dimensiones pedagógica, social y administrativa. Específicamente, si bien estas tienen como punto de partida los saberes y habilidades<sup>viii</sup> del tutor, se despliegan (o no) a partir del encuentro mediatizado con un otro. Quiero decir, como toda acción social -ya sea virtual o presencial- hay un margen de incertidumbre en ese encontrarse y caminar juntos. Sin embargo, frente al proceso de plataformización al que estamos asistiendo (Zuckerfeld, 2020), y más aún ante el avance subrepticio y constante de la gubernamentalidad algorítmica<sup>ix</sup> (Rouvroy y Berns, 2015), dicha incertidumbre parecería estar disciplinándose o, por lo menos, encaminándose y tomando rutas bastante menos sinuosas que las recorridas en tiempos pretéritos. En tal sentido, en nuestro tutorear cotidiano, ¿qué nuevos desafíos técnicos, pero también necesariamente éticos, nos implican estos (des)encuentros?, ¿Cuáles son las herramientas digitales disponibles que parecerían facilitarlos? ¿Y sus consecuencias?

Finalmente, en cuanto a la dimensión técnica podría resultar conveniente ampliarla, es decir, no reducirla únicamente al software, sino entenderla como tecnológica y en la que se incluyen subdimensiones: infraestructura de conectividad, hardware, software y contenidos (Autor, 2015; Benítez Larghi y Zuckerfeld, 2015). Más aún, en cuanto a las subdimensiones de software y contenidos, estas podrían complementarse con los “aspectos del diseño gráfico comunicacional (gráfica visual, usabilidad e interfaz y técnica informática del sitio web)” (Moreno, Jeno y Díaz, 2017 p. 183). En este sentido, ¿qué saberes, habilidades y traducciones implica cada una de estas subdimensiones a los tutores? ¿Cómo se relacionan cada una de las subdimensiones propuestas con nuestro quehacer?

En resumen, la literatura especializada ha identificado por un lado la multiplicidad de saberes y habilidades que serían deseables portar como tutores y, por otro, al mismo tiempo, el papel de guía y dinamizador del entorno que jugamos en los espacios virtuales de aprendizaje. A partir de este horizonte, a continuación se comparten algunas de las problemáticas que se suscitaron en nuestro propio transitar.

### **Algunas posibles problematizaciones del quehacer del tutor virtual.**

Las problemáticas experimentadas, así como las “soluciones”<sup>x</sup> puestas a jugar en pos de co-construir espacios potentes de formación, carecen en esta oportunidad de una mirada total del fenómeno. Es decir, aquí se presentan aquellas que tensionaron nuestra experiencia y son transversales a las dimensiones anteriormente señaladas. En ningún caso estas tienen la vocación ni de resultar exhaustivas, ni de ser generalizables. Simplemente, tienen en su génesis las ganas y claramente la necesidad, de seguir reflexionando acerca de nuestro oficio del lazo en la virtualidad. Así, se recuperan: a) la (in)formalidad en la comunicación y el papel protagónico del lenguaje escrito y b) acerca de cómo construir presencia/ausencia.

#### **a) La (in)formalidad en la comunicación y el papel protagónico del lenguaje escrito.**

Uno de los aspectos claves sobre los que se co-construye y materializa la experiencia de formación virtual transitada es a través del lenguaje y, al mismo tiempo, la comunicación<sup>xi</sup>. Así, una de las primeras limitaciones que experimenté consistió en identificar que allí “no se pueden utilizar las mismas estrategias que rigen la comunicación presencial síncrona real” (Mir et al., 2003 en Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C., 2005, p. 5). Con esa limitación/habilitación, comencé a pensar cómo co-construir esa “atmósfera de colaboración” a la que aludimos en la dimensión social y, en el mismo movimiento, posibles estrategias que complementen la comunicación virtual-asíncrona. Así, una de las primeras cuestiones que identifiqué residía en el tono. Específicamente, en encontrar esa tonalidad propia. Cuando me inicié en este quehacer las diferentes comunicaciones padecían de un exceso de formalidad. Es decir, las intervenciones en los espacios de intercambio ya sean foros, obligatorios u optativos, mensajes a través de la plataforma y/o de las casillas personales de mail, eran formales, por ejemplo, se trataba a los colegas cursantes de Usted, o el saludo podría ser aglutinado bajo lo que comúnmente se denomina “políticamente correcto”. Claro que ello podría no haber incomodado nuestro quehacer, el punto residía en que entre esa tonalidad y las condiciones de la comunicación asincrónica<sup>xii</sup> había algunos aspectos del acto pedagógico que se escurrían

de mis manos. Más aún, el gesto, todo aquello que habilita, enmarca y enriquece al diálogo, comúnmente denominado paralingüístico, quedaba en cierta manera por fuera. En ese sentido, comencé a reflexionar acerca del cómo lograr un intercambio más amoroso que permita entablar y sostener el vínculo con ese otro y, al mismo tiempo, posibilite construir un nosotros como comunidad de aprendizaje.

Dicha problemática dialoga con una representación limitante del lenguaje y su correspondiente reducción a lo escrito, perdiéndome así captar lo múltiple y diverso de este. Si bien esta problemática comenzó a ser experimentada desde los primeros pasos en el oficio del lazo virtual, recién pudo ser captada al recorrer las aulas virtuales de otros tutores. Así, no solo identifiqué que incorporaban formatos diversos para comunicarse con los colegas, como, los mensajes de voz o videos, sino y sobre todo la propia limitación. Esto permite enfatizar, por un lado, lo central de construir las tutorías virtuales como espacios colectivos. Por otro, el no perder de vista el lugar central que juega el gesto amoroso en el quehacer del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel educativo y soporte (presencial, virtual o mixto). Claro que ello implica no sólo identificar las representaciones que sustentan nuestro quehacer, sino y sobre todo ensayar transformaciones en nuestras prácticas.

En resumen, si bien la lógica de la textualidad tenía un papel preponderante en el espacio de formación virtual que he transitado, tal como compartí he experimentado la necesidad de combinarla, cuando la dimensión técnica lo posibilitaba, con una hipertextual. De tal manera, se incorporaron y, al mismo tiempo, dio entidad a las otras posibles formas de comunicación que son susceptibles de realizarse a través de y junto con las tecnologías digitales. Por supuesto, ello implica visitar nuestras representaciones acerca del lenguaje, de las formas de producción de saber, que exceden por mucho a las intervenciones extensas y plagadas de conocimiento disciplinar en los foros virtuales y del tejer lazo con esas otredades que habitan y son la razón de ser de nuestras aulas.

#### **b) Acerca de cómo construir presencia/ausencia.**

La siguiente cuestión que inquietó nuestro quehacer tutor en lo virtual refiere a cómo construir la presencia/ausencia<sup>xiii</sup> justa. Es decir, lograr un punto de equilibrio entre un

acompañar y sostener cuidadoso, el recorrido singular y autónomo que necesariamente tienen que transitar nuestros estudiantes y ese tejer un nosotros como comunidad de aprendizaje. Al comienzo de mi práctica, consideré que la presencia estaba más vinculada al estar permanentemente, podríamos decir que consistía tanto en la cantidad de intervenciones, como en hacerlo de manera inmediata. Una vez identificada esa 'forma de habitar' el entorno virtual, comencé a (re)pensar cómo construir dicha presencia con herramientas asincrónicas y a precisar cuándo esa primer forma, por llamarla de alguna manera, era necesaria. Así, identifiqué dos tipos de actividades: a) aquellas que requerían de una respuesta rápida, por ejemplo, un mail o una consulta en el foro; b) y las que nos brindan cierto margen, como, recuperar lo dicho en un foro o su correspondiente sistematización. Cuestiones que si bien considero no conviene que estén a la deriva, léase superen las 24hs., tampoco requieren necesariamente de una respuesta inmediata. Claro que dichos “descubrimientos” guardan relación directa con la poca familiaridad que tenía con la plataforma virtual y consecuentemente con el nivel de adaptabilidad a esta. Cuestiones que fueron modificándose no solo a medida que transitaba la experiencia como tutora, sino también, y sobre todo, a partir de conocer otras formas posibles del quehacer tutor y del proceso de meta-cognición.

Luego, en el devenir por construir ese equilibrio justo, advertí dos aspectos más: el silencio y lo corporal. En cuanto al primero, aprender a convivir con el silencio propio y ajeno ha sido un desafío ya que transitamos un momento histórico, entendido este como capitalismo informacional, en donde el “decir permanentemente” y el estar (in)comunicados se construye e instaura como práctica, se levanta como bandera, como forma de habitar mundo; entonces el “no decir” en sus múltiples formatos implica no sólo un nuevo desafío, sino y sobre todo considerar los tiempos de espera propios y ajenos. En consecuencia, entrar y estar en mis aulas "sin decir" conllevó un doble proceso, por un lado, al principio, resultaba un tanto desesperante, más adelante en el tiempo y a partir del intercambio con otros tutores y coordinadores, aprendí a esperar la “aparición” de esa otredad, junto con su decir único, e intentar, siempre en términos de posibilidad, realizar aportes en los que no solo se recuperen dichas singularidades, sino que, al mismo tiempo, se vaya logrando un tejer del nosotros estimulante. Por otro, a entender que los

tiempos de asimilación y acomodación, así como las condiciones materiales de existencia de cada uno con los que co-construimos espacios son heterogéneos y sobre todo pueden diferir de los propios. Es decir, nos encontramos con una topografía diversa e irregular (Scolari, 2018).

Respecto a una corporalidad diferente, o a las formas de materialización de lo corpóreo en lo virtual. Percibí que ese “poner el cuerpo” no solo cobraba otras dimensiones, sino que suponía, por lo menos, la combinación de recursos en los que comulgaran lo visual, auditivo y kinestésico, como, por ejemplo, compartir fotografías del lugar de residencia, una foto propia o relatos en los que se incluía algún gusto o pasatiempo personal, entre otros. En efecto, desde el inicio se animaba a los estudiantes a presentarse y a que no dudaran en realizar consultas, en sugerir propuestas, etc.

Con todo, la construcción de la presencia/ausencia en los espacios de formación virtual me interpelaron por lo menos en dos direcciones. En principio, cómo lograr cercanía en la virtualidad y, en el mismo movimiento, conseguir estar presente desde un lugar que no solo recupere las voces de los colegas, sino también que (retro)alimente y potencie la construcción de un nosotros como comunidad de aprendizaje. Ahí, el rol del silencio, junto con las diferentes estrategias para ensayar construir esa corporalidad diferente, si bien generó cierta incomodidad, también resultó enriquecedor.

### **Breves palabras de cierre/apertura.**

El revisitar la mirada sobre nuestra propia experiencia implica, en cierto sentido, responsabilizarnos tanto por aquello que hacemos como por lo que dejamos de hacer. Para decirlo más provocativamente, posicionarnos desde el espacio autobiográfico nos convoca siempre a seguir (re)pensándonos, a replegar la mirada sobre nuestras prácticas. Así, en estas páginas, compartí algunas de las interrogaciones y problemáticas que me han acompañado en mi quehacer tutor en los espacios de formación virtual. En ningún caso, estas pretenden ser exhaustivas, sino más bien se recuperan con la vocación de quien ensaya (re)pensar su experiencia.

Luego, a la luz de la literatura especializada, se presentan las diferentes dimensiones (pedagógica, social, administrativa y técnica) sobre las que oscila el quehacer tutor. Allí,

se identifica la diversidad de saberes y habilidades que cada una de ellas implica, junto con el lugar protagónico que tienen las traducciones que exceden por mucho a lo pedagógico, pero lo contemplan.

Ya en la tercera sección, se comparten algunas de las inquietudes y problemáticas que motivaron estas líneas. Específicamente, la (in)formalidad en la comunicación y el papel protagónico del lenguaje escrito; y el cómo construir presencia/ausencia. Cada una de ellas ha implicado diferentes "soluciones". Claro que ello no debe ser leído como solucionado, sino como una posible solución o, por lo menos, parcial para uno de los actores educativos, en este caso quien suscribe. En otras palabras, las problematizaciones puestas en común han sido desde el espacio autobiográfico. Con lo cual, tanto estas como los intentos por solucionarlas pueden resultar excesivamente parciales.

En suma, he dejado más de un interrogante sin responder. Así, en futuros trabajos, se considera necesario, por un lado, identificar si las problematizaciones expuestas se presentan en otros casos y, de ser así, sistematizarlas a la luz de las dimensiones mencionadas. Por otro, en el mismo movimiento, precisar y analizar las traducciones que se realizan en el quehacer del tutor virtual. En un plano más amplio, de cara a la plataformización de la sociedad en general y de la educación formal en particular, resulta imperioso diseñar políticas públicas en las que se contemple la formación de los tutores ya que, como ha sido señalado, dicho papel no solo implica saberes y habilidades pedagógicas, sino también sociales, administrativas y técnicas. Con lo cual, sería deseable que en dichos trayectos formativos se incorporen otros lenguajes, como la programación y/o el pensamiento computacional, junto con la posibilidad de exponerse a cámara y/o grabar un mensaje de audio, entre otros.

Para finalizar, en última y primera instancia, de lo que se trata una vez más es de co-construir espacios potentes que desde el oficio del lazo habiliten la producción de conocimiento. Para ello, creo, casi con certeza, en la imperiosa necesidad de visitar la mirada sobre nuestras experiencias y, desde ahí, proyectar lo deseable de nuestro quehacer tutor.

## Referencias Bibliográficas

1. Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
2. Area-Moreira, M. & Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp.391- 424). Málaga: Aljibe.
3. Sancho, T., & Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. *Evolución y reto de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI, Barcelona, UOC, 27-49.*
4. Ruiz Silva, A. (2016). *La tinta indeleble: desde el espacio autobiográfico*. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
5. Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, num. 19, p. 87-112.
6. Gros, B. & Silva Quiroz, J. (2005) La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, Nº 36/1, 1-13*. Recuperado de: [http://rieoei.org/tec\\_edu32.htm](http://rieoei.org/tec_edu32.htm)
7. Silva Quiroz, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, vol. 10 (52), pp. 13-23.
8. Adell, J., & Sales, A. (1999). El profesor *online*: Elementos para la definición de un nuevo rol docente. Por *EDUTEC 99, IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla, España, Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Disponible en: <<https://idus.us.es/handle/11441/62465>> [Consultado el 17-01-20]
9. Padula, J.E. (2002). Contigo en la distancia. El Rol del tutor en la Educación No Presencial [[http://www.uned.es/catedraunesco-ad/publicued/pbc08/rol\\_bened.htm](http://www.uned.es/catedraunesco-ad/publicued/pbc08/rol_bened.htm)]
10. Moreno-Muñoz, C. F., Díaz-Orellana, X. A., & Jeno-Hernández, F. E. (2017). El análisis de la plataforma virtual “Reko” de la Universidad Tecnológica Metropolitana del estado de Chile, desde la mirada de expertos y docentes. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(1), 176-206. Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1785>
11. Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. & Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resourcebased learning*. London: Kogan Page.

12. Valverde Berrocoso, J. & Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 4 (1), 153-167. [[http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm)]
13. Liaudat, S. (2018). Del uso indígena al comercio mundial de la stevia. Conocimientos, regulaciones y explotación capitalista (Tesis de maestría). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional
14. Zukerfeld, M. (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(7). Disponible en: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/viewFile/623/532>
15. Rouvroy, A. y Berns, T. (2015). “Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação?”. *Revista ECOPOS*, vol. 18, N°2, “Tecnopolíticas e Vigilância”, pp. 36-56. Disponible en [https://revistas.ufrj.br/index.php/eco\\_pos/article/view/2662/2251](https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/2662/2251)
16. (Autor, 2015). Una propuesta posible acerca de cómo analizar la incorporación de planes “una computadora, un alumno” en la institución educativa. En Lago Martínez, S. (Comp.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al debate* (pp. 83 - 108). Buenos Aires: Teseo.
17. Benítez Larghi, S., & Zukerfeld, M. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. (Informe Final). Buenos Aires: Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación(CIECTI). Recuperado de: <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>
18. Santos, G. M., & Thomas, H. (2012). Inoculaciones y procesiones y cuarentenas. Configuraciones sociotécnicas de las viruelas en América Latina: funcionamiento y circulación de saberes entre Europa, África y América en el siglo XVIII. *Redes*, 18(34), 113-142.
19. Mir, J.I.; Reparaz, Ch.; Sobrino, A. (2003). *La formación en Internet. Modelo de un curso on-line*, Barcelona: Ariel.
20. Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro Blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>.

- 
- i “¿Qué son las plataformas? En el nivel más general las plataformas son infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen. De esta manera se posicionan como intermediarias que reúnen a diferentes usuarios: clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores, distribuidores e incluso objetos físicos” (Smicek, 2018, p. 45).
- ii Esta propuesta formativa se enmarca en la modalidad de *e-learning*. “*El concepto de e-learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones*” (Area-Moreira y Adell, 2009, p.2).
- iii “No solo como referente de identidad o como forma privilegiada de expresión de la singularidad, sino también y principalmente como aquello que nos permite reconstruir acontecimientos del pasado y dotar de un sentido nuevo la relación con los otros, nuestra propia existencia” (Ruiz Silva, 2016, pp. 5 – 6).
- iv Podríamos agregar algunas características más: “del tutor “profesor virtual”, quien debe mantener vivos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudarles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo” (Silva Quiroz, 2010, p. 3).
- v Un aspecto sobre el que no nos detendremos en esta ocasión, pero que conviene mencionar reside, por un lado, en la posibilidad de operacionalizar cada una de las dimensiones y, por otro, en que dichas dimensiones resulten mutuamente excluyentes.
- vi Se entiende por traducción “a la transformación de una forma de conocimientos en otra (...). Lejos de tratarse de una operación simple, esta transformación supone un proceso complejo” (Liaudat, 2018 p. 28).
- vii “Es necesario una formación del tutor para dotarlo de las habilidades necesarias para cumplir un adecuado rol en la moderación de la conferencia. Esta debería proporcionarle las habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente en los aspectos sociales, pedagógicos, técnicos y administrativos. Especialmente los pedagógicos y sociales” (Gros y Silva Quiroz, 2005, p. 9).
- viii “es indispensable la habilidad del tutor para iniciar y mantener un diálogo con el alumno. Este diálogo debe transmitirle que está conectado con el grupo, que hay un seguimiento constante de su proceso de aprendizaje, y que es miembro de una comunidad de aprendizaje en donde mediante la interacción obtiene información para su propias y construcción del conocimiento y, a su vez, aporta información para la construcción de conocimientos por parte de los otros” (Silva Quiroz, 2010, p. 15).
- ix “un cierto tipo de racionalidad (a)normativa, o (a)política que reposa sobre la recolección, agregación y análisis automatizado de datos en cantidades masivas, de modo de modelizar, anticipar y afectar por anticipado, comportamientos posibles + (...) la gubernamentalidad algorítmica no produce cualquier subjetivación, sino una que crea modelos de comportamiento (perfiles) supraindividuales a base de datos infraindividuales. (Rouvroy y Berns, 2015, p. 42)
- x Resulta imperioso aclarar que “los *problemas* y las relaciones de correspondencia *problema-solución* no son inmanentes a las tecnologías y artefactos sino construcciones sociotécnicas. La relación problema-solución condiciona el conjunto de prácticas sociales e institucionales, en particular: las

valorizaciones, las dinámicas de aprendizaje y la generación de formas organizacionales” (Santos y Thomas, 2012, p. 117).

xi “Guitert y Giménez (2002) analizan las condiciones que tiene que tener la comunicación on- line para poder trabajar conjuntamente de manera eficaz. En todo momento la comunicación debe ser frecuente, rápida, que favorezca y dinamice el funcionamiento y la tarea del grupo. Al mismo tiempo, la exposición de las ideas debe ser clara, para poderlas compartir y evaluar de modo conjunto” (Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, M<sup>a</sup> C., 2005, p.164).

xii Aquí, cabe recordar, tal como propone Díaz (2010 en Moreno, Jenó y Díaz, 2017), que este tipo de comunicación, además de ser constante, requiere ser retroalimentada con diversos tipos de recursos (auditivos, visuales y kinestésicos).

xiii Se entiende por presencia a una forma de hacer/estar sostenida por parte de cada uno de los integrantes de los espacios de formación virtual. No obstante, en este caso en particular, nos abocamos a reflexionar acerca de la presencia en el quehacer de los tutores.