

MODELO CONTEXTUAL DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE-TUTOR EN LÍNEA

En el presente artículo se abarca el tema de las competencias del docente-tutor en línea a partir de la determinación de un modelo contextual de competencias y el establecimiento de cuarenta y un (41) competencias específicas para el ser y quehacer del docente-tutor en línea.

Palabras clave: Educación en línea, docente-tutor en línea, competencias, modelo de competencias del docente-tutor en línea.

CONTEXTUAL MODEL OF COMPETENCIES FOR ONLINE TEACHERS TRAINING

In this paper the subject of the competencies of the online teacher from the determination of a contextual model and the establishment of forty one (41) specific competencies is included by the clarification of the being and the educational task of online teacher.

Key words: Online education, online teacher, competencies, contextual model for online teacher competencies.

MODÈLE DE COMPÉTENCES POUR L'INSTRUCTION D'ENSEIGNANT-TUTEUR EN LIGNE

Dans le présent essai on rapport le sujet des compétences d'enseignant - tuteur en ligne à partir de la détermination d'un modèle contextuel de compétences et l'établissement des quarante et un (41) compétences spécifiques pour l'être et l'agir d'enseignant - tuteur en ligne.

Mots clef: Éducation en ligne, enseignant- tuteur en ligne, compétences, modèle de compétences d'enseignant- tuteur en ligne.

MODELO CONTEXTUAL DE COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE-TUTOR EN LÍNEA

Ena Evia Ricalde¹; Silvia J. Pech Campos²

¹ ena.evia@gmail.com

² drasilviajpech@gmail.com

Universidad Autónoma de Yucatán

1.- INTRODUCCIÓN

El arribo de la multimedia y el diseño de programas virtuales plantea importantes retos al docente, basados en un cambio de paradigma a través de la revisión profunda de los motivos por los cuáles se es profesor, criterios y valores, la consideración de la práctica que sustenta el propio quehacer y la reflexión profunda acerca los enfoques pedagógicos, los modelos didácticos, las técnicas de instrucción, la adecuación de contenidos y recursos esencialmente tecnológicos; pero sobre todo la génesis de una nueva mirada hacia los sujetos que aprenden, en la posibilidad de que ellos se conviertan en auténticos constructores de sus conocimientos, tanto individual como colectivamente.

La formación de docentes-tutores, por tanto, implica la elaboración de programas de capacitación bajo la óptica de un modelo por competencias, y de la resignificación del quehacer pedagógico, didáctico y práctico, para lo cual es necesaria la caracterización del docente-tutor y de sus funciones, así como el esclarecimiento de competencias generales, específicas y transversales.

2.- CARACTERIZACIÓN

2.1.- Una definición:

De acuerdo con Torres (2004), el docente-tutor se constituye como un auténtico guía de los procesos de aprendizaje en línea - la palabra tutor proviene de la voz latina *tueri*, que significa cuidar, y por extensión es quien cuida a los alumnos y se dedica a su instrucción-, cuyo objetivo es el propiciar el aprendizaje significativo, autorregulado y autónomo de los estudiantes y cuyo fin último es contribuir a la formación de comunidades

virtuales de aprendizaje; es decir, el docente-tutor motiva a los estudiantes para emprender el proceso de aprendizaje en línea, interactúa con los alumnos utilizando las diversas herramientas en línea, propone contenidos, facilita información, valora participación, esfuerzos y trabajos realizados, y ejerce una labor mediacional entre los alumnos, la institución y los contenidos de aprendizaje.

2.2.- Habilidades

De acuerdo con Hirumi y Lee (2004), se proponen seis habilidades esenciales que debe de tener todo docente-tutor en línea para ejercer su labor, éstas son:

- Interacción: Guiar y mantener la discusión interactiva, dar retroalimentación oportuna, motivar para el aprendizaje y orientar a los alumnos;
- Administración: Monitorear y evaluar el desempeño de los alumnos;
- Organización/ Diseño instruccional: Establecer con claridad metas y objetivos; organizar acertadamente materiales y actividades; identificar las necesidades de los alumnos de acuerdo con el perfil y estilos de aprendizaje;
- Tecnología: Utilizar adecuadamente la tecnología;
- Dominio de contenidos: Pericia en áreas específicas del conocimiento;
- Trabajo en equipo y dar apoyo a los miembros del grupo.

2.3- Roles

Entre los roles que ejerce el profesor-tutor en la virtualidad, y de acuerdo con Berge (2001) se destacan los siguientes:

El rol organizativo, que consiste en planificar actividades, seleccionar contenidos y recursos de aprendizaje, contribuir en el diseño de recursos y objetos de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades del alumno y de los objetivos del curso, organizar el trabajo en grupos y facilitar la coordinación entre sus miembros.

El rol social, que implica la creación de un ambiente agradable de aprendizaje, mediante la interacción con alumnos, y con otros miembros tales como profesores, administradores y directivos, así como la realización del seguimiento positivo de todas las actividades de los alumnos.

El rol evaluativo, que consiste en participar activamente en las evaluaciones, del aprendizaje de los estudiantes y del propio proceso formativo, evaluar los recursos tecnológicos y realizar investigaciones que enriquezcan el corpus del conocimiento.

El rol técnico, que se basa en apoyar técnicamente a los estudiantes en cuanto a posibles dificultades que puedan surgir en el desarrollo de todo el proceso.

2.4.- Funciones

La función tutorial abarca todas las acciones formativas que ejercen los docentes-tutores, encaminadas a motivar, orientar, asesorar, evaluar y retroalimentar a los alumnos, que a su vez pueden sintetizarse en tres rubros fundamentales: interacción, motivación y construcción del conocimiento.

La interacción, de acuerdo con Moore y Kearsley (1996), puede ser de tres tipos: estudiante – contenido, estudiante – docente-tutor, y estudiante – estudiante, a las cuales hay que aumentarles la relación de estudiante – tecnología. Con respecto a la relación estudiante – docente-tutor, que es la que más nos concierne, ésta consiste en el establecimiento de la comunicación sincrónica y asincrónica entre los dos agentes educativos (estudiante y docente-tutor), mediante las cuales la calidad de la tutoría virtual adquiere verdadera importancia, específicamente en su vinculación con los aspectos motivacionales, la retroalimentación, el diálogo, la orientación personalizada, así como la ayuda en la comprensión de los contenidos y clarificación de dudas. Se pone énfasis en el diálogo y retroalimentación frecuente entre el docente-tutor y el estudiante a través de foros, correo electrónico, chats, videoconferencia, etc., y de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje. Se consideran además otras relaciones como: docente – docente y docente – contenido.

La interacción docente – docente abarca los esfuerzos profesionales que desarrollan los docentes-tutores en conjunto para: incrementar sus competencias a través de cursos, seminarios y conferencias; así como mantener un contacto continuo con el resto del equipo docente y administrativo; y conformar auténticas comunidades de aprendizaje.

La interacción docente – contenido se refiere a la forma en que se interactúa con el contenido y mediante el apoyo de las nuevas tecnologías, haciendo gala de habilidades como la creatividad.

La motivación radica precisamente en la habilidad de generar mensajes motivacionales que evitan los sentimientos de soledad y aislamiento en los alumnos, y fomentan el interés en el curso y las ganas de participación, a través de la presentación novedosa de contenidos, así como de las preguntas y retos para el aprendizaje. Los mensajes motivacionales deben darse tanto grupal como individualmente, y ser evidenciados de acuerdo a las diversas vías como el correo electrónico, la teleconferencia, el fax, el teléfono, etc.

La construcción del conocimiento radica en la habilidad del docente-tutor para manejar métodos de instrucción que propicien la colaboración para mejorar las aptitudes y resolver problemas, y el compartir experiencias, intercambiar ideas y discutir soluciones, mediante el trabajo en equipo y la formación de comunidades de aprendizaje.

3.- COMPETENCIAS

De acuerdo con Zabalza (2003), podemos definir el término competencia como el conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran: las capacidades individuales, los conocimientos, el saber hacer, las habilidades, experiencias, experiencias prácticas, actitudes y aptitudes necesarias, para que el profesional pueda desempeñar roles de trabajo específicos y realizar actividades que le conduzcan al logro de objetivos determinados.

La competencia profesional, y de acuerdo con Le Bortef, Barzuchetti y Vincent (1993), abarca, precisamente, el conjunto de saberes - habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes- que se pueden utilizar e implementar en un contexto profesional y que se emplean para desempeñar roles que implican determinadas funciones profesionales.

Este conjunto de saberes, se considera en tres ámbitos específicos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, se requiere del conocimiento conceptual, del saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y de valores y actitudes hacia el trabajo; de acuerdo con Shulman, citado por Regan (1992), los saberes deben de girar en torno a los siguientes aspectos:

- calidad de actividades;
- diseño específico de los materiales;
- colaboración e interactividad entre los participantes;
- comunicación sincrónica y asincrónica;
- motivación para lograr un papel activo en el aprendizaje;
- tutoría virtual;
- evaluación;
- auto evaluación;
- retroalimentación.

En el aspecto de actitudes, se subraya como necesario el reconocimiento del aprendizaje como actividad social para integrar lo que se aprende en lo que se hace, permitir aprender haciendo, aceptar distintos ritmos en los procesos de aprendizaje, valorar progresos (evaluación) y desarrollar una actitud abierta pero crítica sobre las TICs y su impacto cultural y social.

3.1.- Modelo de Competencias

La delimitación de las competencias del docente-tutor, así como el establecimiento de las mismas, ha de partir de un modelo de competencias acorde a su propia definición y a la naturaleza del medio en línea, específicamente la consideración de la virtualidad como parte esencial del contexto y el establecimiento de ejes que se integran en bloques definidos y que abarcan los aspectos técnicos, teóricos, prácticos y procedimentales. Por tanto, la consideración de un modelo de competencias propio para el docente-tutor se establece a partir de:

- El contexto para su puesta en práctica y el reconocimiento de la naturaleza del medio así como los recursos necesarios para la realización de la actividad;
- La realidad dinámica y los sujetos que la emiten;
- Los elementos que la conforman, tales como: conocimientos, capacidades, y actitudes;
- Los ejes que clarifican los roles y funciones, tanto de alumnos como de maestros;
- Un enfoque integrado y reflexivo que propicia la acción a través de la reflexión crítica del profesional.

En este sentido, se propone la consideración del contexto como un marco que sustente al medio en línea para la formación profesional y la reflexión sobre la práctica.

El contexto, de acuerdo con Bunk (1994) y Le Bortef (1995), constituye un aspecto vital para la movilización de los recursos y saberes propios de los sujetos, y para la generación de soluciones y respuestas contextualizadas, es decir, acordes a diversas situaciones y al medio.

Se toman en cuenta factores personales, que constituyen a su vez en conocimientos, habilidades, actitudes y valores de las personas, a modo de entrada (ver figura 1) así como determinados modos de hacer, de pensar y de integrarse al medio.

Otro aspecto importante está representado por el corazón o centro del modelo, a modo de ontología pedagógica, tomando como esencia la competencia profesional para el medio en línea y a través de ejes concretos ya mencionados.

Finalmente, se entienden como salidas (ver figura 1), la formación en competencias que podrá ser expresada a través de la prácticas sociales contextualmente definidas y que están relacionados con las particularidades y las reglas tácitas derivadas del contexto, así como los valores, que constituyen un componente ético vital para el medio en línea y a través de la reflexión sobre dichas prácticas.

La integración de competencias por tanto, habrá de basarse en lineamientos claros y definidos que puedan conformar estándares que a su vez deberán de ser aceptados y compartidos por quienes participan en el programa educativo y estar en constante evolución, de acuerdo con la dinámica misma del medio. Es decir, la determinación de competencias del docente-tutor en línea a partir de la clarificación de un modelo, se ha de ver enriquecida a partir de la formulación de estándares que no se explicitan en el presente artículo –dada su naturaleza consensual–, y que habrán de basarse en los siguientes aspectos:

- Gestión: misión, metas y estrategias institucionales;
- Conocimientos tecnológicos y medios: infraestructura, equipos y herramientas;
- Normas y políticas para llevar a cabo un trabajo productivo; y,
- Cultura: con relación a valores y principios.

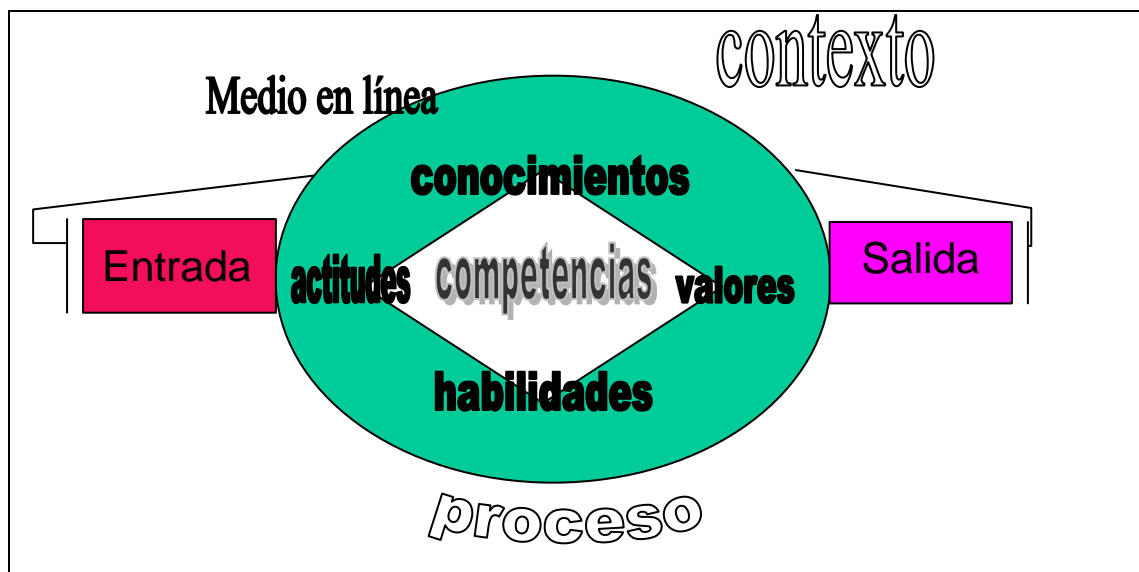


Figura 1: Modelo contextual de competencias del docente-tutor en línea.

3.2.- Modelo de competencias por ejes y funciones

Un modelo concreto de competencias profesionales relativas al docente-tutor en línea ha de centrarse en los roles y funciones que se han establecido a partir de ejes fundamentales, evidenciados por Berge y Collins (1996), y retomados por Cabero (2004), éstos son: Pedagógico, Organizacional, Social, Técnico y Evaluativo.

El eje pedagógico implica el dominio sobre la materia; los principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos acerca de cómo se enseña una asignatura, formas de representar la materia de manera que sea comprensible, así como la capacidad de transmitir o crear actividades de aprendizaje (Regan, 1992). Las funciones pedagógicas consisten en: establecer metas y criterios; establecer estrategias de procedimiento: tareas a realizar y secuencias de actividades (Zabalza, 2003); investigar temas; estructurar el conocimiento; dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados; diseñar tareas de acuerdo con los requerimientos individuales de los alumnos; diseñar trabajos grupales; formular estrategias para la asesoría; responder dudas (Barker, 2003); explicar los objetivos del aprendizaje (Morris, Xu y Finnegan, 2005).

El eje organizacional implica el conocimiento del plan de estudio. Incluye el conocimiento de materiales y programas diseñados para la enseñanza de asignaturas, las metas, los objetivos, los objetivos institucionales y el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunidad, recursos y medios (Regan, 1992). Las funciones organizacionales consisten en: gestionar tiempos en línea; colaborar con otros docentes (Ardizzone y Rivoltella, 2004); organizar el trabajo en grupo (Perrenoud, 2004) y facilitar la coordinación entre los miembros; establecer estructuras lógicas en la comunicación en línea; archivar y clasificar información importante con respecto a los alum-

nos, a los trabajos realizados y a las tareas docentes; ofrecer información importante a la institución; mantener contacto con los miembros de la institución (Barker, 2003).

El eje social implica la creación de un entorno amigable y social a través de los conocimientos acerca de los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje, de autorregularse, motivarse y percibir el valor de las tareas (Regan, 1992). Las funciones sociales consisten en: desarrollar relaciones humanas (Pallof y Pratt, 2005); apoyar el desarrollo del aprendizaje colaborativo y la formación de comunidades sociales y/o comunidades virtuales de aprendizaje; expresar interés y apoyo a las necesidades y aprendizajes individuales (Morris, Xu y Finnegan, 2005); motivar la participación y el aprendizaje activo; apoyar modos constructivos de aprendizaje; actuar como guía para establecer comportamientos en línea; familiarizar a los estudiantes entre sí y tender puentes entre culturas, entornos sociales y contextos de aprendizaje (Salmon, 2004).

El eje evaluativo implica el conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos, técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos (Zabalza, 2003). Las funciones evaluativas implican el diseño y aplicación de evaluaciones tanto diagnósticas, sumativas y formativas; recoger y valorar información; tomar decisiones; dar juicios de valor (Zabalza, 2003); hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas (Barker, 2003); desarrollar autoevaluaciones (Palloff y Pratt, 2005); y dar oportuna retroalimentación (Merisotis y Phipps, 1999).

El eje técnico implica el conocimiento y el manejo de las herramientas tecnológicas: herramientas de comunicación, para facilitar la interacción; herramientas del sistema, para monitorear los progresos de los aprendices y las herramientas propias, para crear nuevos recursos, editar materiales y apoyar en la presentación de contenidos (Gray, Ray y Coulon, 2004). Es recomendable procurar que los estudiantes comprendan el funcionamiento del entorno de comunicación y posean un cierto dominio sobre las herramientas disponibles. Las funciones técnicas consisten en: instruir a los estudiantes acerca del aprendizaje en línea (Palloff y Pratt, 2005); dar consejo y apoyo técnico; utilizar adecuadamente el correo electrónico; crear, administrar y participar en comunicaciones asincrónicas (Valverde y Garrido, 2005); crear y administrar participaciones en tiempos reales en sesiones de chat; utilizar las diversas herramientas tecnológicas adecuadas al contenido; utilizar el software con propósitos específicos (Barker, 2003); mantenerse en contacto con el administrador del sistema.

Se considera además un componente ético, cuya descripción abarca el ser y hacer en el medio en línea, a partir de los aspectos legales, el respeto a la privacidad, autoría, diversidad, el conocimiento y la información, así como la personalidad de los diversos agentes educativos (medio, organización, docente-tutor, alumno, etc.), y que contempla las siguientes competencias: respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, de género); respetar aspectos legales propios del medio en línea (tales como el copyright y

la privacidad) y demostrar conducta profesional y comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio en línea.

3.3.- Competencias específicas para la formación del docente-tutor en línea

Las cuarenta y un (41) competencias establecidas que se desprenden del modelo contextual de competencias de acuerdo con los ejes (pedagógico, organizacional, social, técnico, evaluativo y ético), son:

1.-Redactar objetivos de aprendizaje
2.-Dar orientación y retroalimentación
3.-Elaborar guías de estudio
4.-Motivar el aprendizaje autónomo y autodirigido
5.-Promover en los estudiantes la reflexión y el análisis crítico
6.-Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc.)
7.-Utilizar estrategias cognitivas de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas
8.-Moderar videoconferencias
9.-Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos
10.-Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas
11.-Apoyar la formación de equipos de trabajo y el trabajo en grupo
12.-Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y la confianza entre los miembros del grupo
13.-Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje
14.-Respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, etc)
15.-Moderar discusiones en línea
16.-Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail)
17.-Animar y estimular la participación activa de los alumnos
18.-Fomentar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje
19.-Diseñar cursos en línea utilizando plataformas como Moodle, WebCT, Dokeos, etc.
20.-Manejar métodos de diseño instruccional relativos a la educación en línea
21.-Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso
22.-Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales
23.-Establecer el calendario del curso, de forma global como específica
24.-Manejar eficientemente el tiempo en línea
25.-Clarificar las metas y objetivos del curso
26.-Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo
27.-Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo
28.-Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad, etc)
29.-Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendi-

zaje
30.-Brindar apoyo técnico a los estudiantes
31.-Diseñar páginas web
32.-Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y/u objetos de aprendizaje, como Flash
33.-Incorporar materiales interactivos al entorno formativo
34.-Manejar pizarras digitales y recursos para las FAQ's (frequently asked questions, preguntas realizadas con mayor frecuencia)
35.-Monitorear los progresos de los estudiantes
36.-Emplear los diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa
37.-Manejar estrategias de autoevaluación
38.-Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea
39.-Utilizar métodos alternativos de evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje
40.-Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación
41.-Demostrar conducta profesional y comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio en línea

Guía de colores por ejes:

Pedagógico ■ Organizacional ■ Social ■ Técnico ■ Evaluativo ■
Componente ético ■ Cruce de dos o más ejes (Transversal) ■

Tabla 1: Competencias específicas del docente-tutor en línea

4.-CONCLUSIONES

El estudio sistemático de las competencias implica el reconocer conocimientos, actitudes y destrezas, y acercar a los docentes -tutores y a los aspirantes de estos cargos a la sociedad y al ámbito laboral. Esto también plantea una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes que garantice un aprendizaje significativo y funcional y promueva la responsabilidad social y profesional de las instituciones educativas y de los agentes que las integran.

Otra de las consideraciones se centra en el cómo formar a docentes-tutores para la virtualidad a partir de un modelo propio de competencias. En este sentido, la generación de programas formativos deberá de estar basada en el conocimiento de las características propias del contexto, del modelo educativo y de los agentes educativos y en el entendimiento de las dificultades que presenta la adopción de programas y modelos 'ajenos' a la identidad educativa en línea.

Por otra parte, se asume el carácter dinámico de las competencias, teniendo en cuenta que las competencias presentadas en este trabajo sin duda han de modificarse e incluso incrementarse a medida del desarrollo del modelo educativo en línea, y de acuerdo a las necesidades del medio y de los sujetos participantes.

La formación de los futuros docentes-tutores, por tanto, debe de contemplar la profesionalización de los mismos, propiciando así la implementación de espacios de diálogo y reflexión conjunta sobre la práctica, el ser y el quehacer educativo, la construcción de proyectos, la integración de equipos de trabajo, y la formación de redes de investigadores que transfieran sus experiencias a toda la comunidad y a la sociedad en general.

5.-BIBLIOGRAFÍA

- ARDIZZONE, P. y RIVOLTELLA, P.(2003). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación universitaria*. España: Enseñanza abierta de Andalucía -Aljibe.
- BARKER, P (2003). *Skills set for online teaching*. Fuente: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/21/f1/b4.pdf. Consulta: febrero, 2007.
- BERGE, Z. (2001). *The role of the online instructor / facilitator*. Fuente: http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html Consulta: enero, 2006.
- BERGE, Z. y COLLINS, M. (1996). *Facilitating interaction in computer mediated online courses*. Fuente: <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html>. Consulta: enero, 2006.
- BUNK, G. (1994). *Kompetenzvermittlung in der beruflichen Ausund Weiterbildung in Deutschland*. Fuente: http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1_de_bunk.pdf Consulta: noviembre de 2006.
- CABERO, J. (2004): La función tutorial en la teleformación, en: Martínez, F. y Prendes, M.P. *Nuevas Tecnologías y Educación*. España: Pearson Educación.
- GRAY, D.; RYAN, M. y COULON, A. (2004). *The training of teachers and trainers: Innovative practices, skills and competencies in the use of eLearning*. Fuente: http://www.euodl.org/materials/contrib/2004/Gray_Ryan_Coulon.html. Consulta: febrero, 2007.
- HIRUMI, A. y LEE, J.L.(2004). *Analysis of essential skills and knowledge for teaching online*. Fuente: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c8/49.pdf Consulta: enero,2006.
- LE BORTEF, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París, Francia: Editions d'organisation.
- LE BORTEF, G.; BARZUCHETTI, S. y VINCENT, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000-Aedipe.
- MERISOTIS, J.P. y PHIPPS, R.A. (2000). *Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education*. Fuente: <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>. Consulta: marzo, 2007.
- MOORE, M. y KEARSLEY, G. (1996). *Distance education. A system view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- MORRIS, L.; XU, H. y FINNEGAN, C. (2005). *Roles of faculty in teaching asynchronous undergraduate courses*. Fuente: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n1/v9n1_morris.asp. Consulta: abril, 2006.

- PALLOFF, R. M. y PRATT, K. (2005). *Collaborating online. Learning together in community*. San Francisco, E.U.: Jossey-Bass.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- REGAN, H. et al (1992). *El profesor. Una nueva definición... y un nuevo modelo de evaluación y actualización profesional*. España: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- SALMON, G.(2004). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. 2ª. ed. E.U.: Taylor and Francis.
- TORRES, A. (2004). *La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red*. México: Innova.
- ALVERDE, J. y GARRIDO, M. C. (2005). *La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad*. Fuente: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.html. Consulta: agosto, 2006.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

EVIA RICALDE, Ena & PECH CAMPOS, Silvia J. (2007): Modelo contextual de competências para la formación del docente-tutor en línea. GARCÍA CARRASCO, Joaquín & SEOANE PARDO, Antón M (Coords.) Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_evia_pech.pdf>
ISSN 1138-9737