

## LA E-TUTORÍA: NUEVAS ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL EEES

Margarita Pino Juste y Jorge Soto Carballo

Universidad de Vigo.

[mpino@uvigo.es](mailto:mpino@uvigo.es); [hesoto@uvigo.es](mailto:hesoto@uvigo.es)

### Resumen

En este estudio se explicitan las ventajas e inconvenientes de determinadas herramientas on-line para la tutoría virtual. La experiencia se ha realizado con el alumnado de primero de la titulación de Formación del profesorado en una materia concreta donde el objetivo de aprendizaje es el diseño y desarrollo del currículo.

El objetivo es la búsqueda del desarrollo integral del estudiante universitario a través de la mejora de la acción tutorial. Entendemos aquí la acción tutorial fundamentalmente como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada.

Las ventajas que ofrece la utilización de las tutorías de iguales como estrategia docente están centradas en que facilitan la adquisición de competencias tecnológicas y metodológicas y la retroalimentación inmediata, la discusión y reflexión sobre los diferentes contenidos de la materia.

Entre las dificultades, sobresale que casi la totalidad del alumnado manifestó al principio de la experiencia una gran dificultad en la iniciación al manejo de las TIC y la cantidad de tiempo que requería cada tarea. Las razones de estas dificultades son la falta de dominio de las TIC y el desconocimiento de esta metodología de trabajo en grupos.

### 1. Marco teórico

Cuando en 1999 se firma la declaración de Bolonia como parte de los objetivos de la estrategia de Lisboa, se pone de manifiesto la decidida intención de los 29 países firmantes de contribuir desde la Universidad a garantizar la calidad de la educación teniendo en cuenta la dimensión europea de la enseñanza superior. Culminaba así un deseo iniciado once años antes con motivo del 900º aniversario de la Universidad de Bolonia cuando los rectores universitarios firmaron el 18 de septiembre de 1988 la «Magna Charta Universitatum». Después sería París en 1998 con la Declaración de La Sorbona donde se reafirmaría el impulso de la Universidad por la Europa del Conocimiento.

Después de Bolonia se han venido a sumar nuevas sinergias conformadas en declaraciones como el Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001 donde se añaden nuevas acciones entre ellas la formación continua o la Conferencia de Berlín de 2003 en donde se pone de manifiesto la necesidad de líneas de convergencia entre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI).

Desde entonces hasta hoy en día, la Sociedad del Conocimiento es una realidad en la que las nuevas relaciones académicas vienen derivadas, entre otros, de los nuevos usos y roles docentes

y discentes donde las funciones que deben de jugar los profesores y los alumnos en la universidad del futuro, las metodologías docentes y las necesidades a las que tiene que dar respuesta se configuran como retos apasionantes.

En este nuevo contexto las tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación se convierten en herramientas con valor estratégico dentro del espacio educativo europeo donde cobran más que nunca fuerza las nuevas formas de comunicación derivadas de los nuevos modelos didácticos y de las competencias que los estudiantes deben de alcanzar, entre ellas la de la gestión de la información (Tourrián y Soto, 2007).

En este sentido, el trabajo que presentamos quiere incidir en esta idea presentando la tutoría como un excelente recurso para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria ya que supone un elemento complementario o auxiliar extraordinario en la formación del alumnado universitario partiendo de la idea de MacLuhan (1967) de que los diferentes componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen componentes estimulantes para el referido proceso. Resaltamos en este punto la idea del profesor como orientador del proceso de aprendizaje del alumno.

Ya en otros contextos hemos dejado patente los aspectos normativos de la tutoría en la universidad española (Pino y Ricoy, 2006) por lo que no incidiremos en el tema.

La acción tutorial en la universidad ha sido objeto de varios estudios tanto en el ámbito español (Lázaro Martínez, 1997; Gallego, 1997; Boronat et al., 2002; Álvarez, 2002; Gairín, 2004) como en el ámbito internacional (Goodlad & Hirst, 1989; Saunders, 1992; Doyle y Green, 1994; Topping, 1988, 1996, 2001; Falchikov, 2001; Michelene, Stephanie, Heisawn, Takashi & Hausmann, 2001).

Son muchos los autores que consideran que la acción tutorial en la universidad debe ser un elemento medular del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos contribuyan a optimizar la formación integral de los estudiantes y su inserción laboral como titulados. De hecho, Zabalza (2003) señala la tutoría como una competencia que forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario.

El objetivo es la búsqueda del desarrollo integral del estudiante universitario. En este contexto Caple (1996) afirma que el aprendizaje del alumno es el lugar de encuentro de las voces de la orientación y acción tutorial y la enseñanza.

Entendemos aquí la acción tutorial fundamentalmente como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada y así configurar mejor su itinerario formativo y optimizar su rendimiento académico (Rodríguez Espinar, 2004).

En los últimos años aparecen dos circunstancias que exceden las fronteras de la universidad y van a ayudar de forma determinante a la innovación en esta institución: el fenómeno de la

globalización y las consecuencias de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información para la formación de los profesionales (Race, 1998; Sutz, 2004).

Teniendo en cuenta la situación descrita hemos definido dos principios básicos en nuestra labor tutorial: Personalizar la enseñanza de modo que se tengan en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado (Price, 2000) y aprovechar los recursos que nos pueden ofrecer las nuevas tecnologías de la comunicación e información para la tutoría on line (Churkovich y Oughtred, 2002).

Entre las aportaciones más importantes de las TIC están, entre otras, que puede contribuir a mejorar el rendimiento de los alumnos, facilita el acceso a todo tipo de información y favorece canales de comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona. En nuestro caso la Universidad pone a disposición del profesorado herramientas que permiten la explotación didáctica de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías de la comunicación aportan nuevos significados a la acción tutorial (e-mentoring). De esta forma, se visualizan ventajas como pueden ser:

- La no coincidencia espacio-temporal aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje de nuevos significados que se traducen en la democratización de la enseñanza y en una mayor accesibilidad al conocimiento.
- Se adoptan nuevas formas de interacción entre las personas basadas en los diferentes canales, la utilización del tiempo de aprendizaje y del espacio utilizado ya que este pasa de ser un espacio físico a ser virtual.
- La tutoría se enriquece con nuevos soportes multimedia lo que hace más comprensible y atractivo el proceso de comunicación y aprendizaje.
- Se cubren mejor las expectativas de los estudiantes al hacer más próxima la relación profesor-alumno. Un buen feed-back en este proceso es esencial.
- 

## **2. Descripción de la experiencia**

La experiencia se desarrolla con el alumnado de primero de la titulación de Formación del profesorado en una materia concreta donde el objetivo de aprendizaje es el diseño y desarrollo del curriculum. La materia está planteada en diez unidades didácticas que se corresponden a su vez con el diseño de los diferentes elementos prescriptivos del curriculum. El proyecto final es la presentación de una unidad didáctica diseñada y justificada a nivel teórico.

Utilizaremos las tutorías virtuales como estrategia docente a través de las diferentes herramientas: wikis del grupo, los foros, los Chat y el e-mail y a dos niveles:

a.- Tutoría docente que se realiza de forma individual o grupal entre los alumnos y el profesor para solucionar dudas, orientar los trabajos, ofertar documentación o materiales específicos, etc.

b.- Tutorías grupales del alumnado. Estas pueden ser: Tutoría de iguales o peer-tutoring con el fin de incrementar el rendimiento académico del alumnado y Cross-Age Tutoring para hacer factible que el alumnado de cursos superiores orienten y asesoren en determinadas actividades a sus compañeros de cursos inferiores a través (Zenanko y Zenanko, 1996; Goodlad, 1998).

La finalidad del estudio fue profundizar en las ventajas e inconvenientes que supone la utilización de la tutoría virtual como estrategia docente para la personalización de la enseñanza facilitando las relaciones entre alumnos y alumno-profesor.

Las tutorías se realizaron a través de la plataforma FAITIC de teledocencia de la Universidad de Vigo que tiene como objetivo ser un complemento virtual a la docencia presencial.

### **3. Estudio**

Este estudio de caso se elaboró desde una perspectiva cualitativa teniendo en cuenta las premisas del método de investigación-acción con el fin de descubrir de forma sencilla las ventajas y limitaciones que tiene la experiencia y posibilitar su análisis e intercambio de ideas a través de un abanico de preguntas y actividades en torno al caso (Yin, 2003).

Para evaluar las ventajas e inconvenientes de la utilización de la e-tutoría como estrategia docente se han utilizado los datos aportados por las entrevistas orales y escritas realizadas a los alumnos de la titulación de primer curso de magisterio en las especialidades de Educación Musical y Educación Física (Universidad de Vigo- Campus de Pontevedra) desde una perspectiva eminentemente cualitativa (Goetz y LeCompte, 1988).

En esta investigación han intervenido 102 estudiantes como informantes claves, a través de la técnica de la entrevista, aunque también se ha analizado las conversaciones de los grupos con el profesor desarrolladas en los foros y chat.

### **4. Resultados**

Los resultados se han organizado en dos bloques sobre ventajas e inconvenientes encontrados durante la experiencia desde la perspectiva del alumnado y del profesorado.

1.- Fundamentalmente el alumnado ha señalado en casi todas las unidades didácticas las siguientes ventajas:

- Acceso rápido a la información a través de la red por lo que era fácil corregir los errores planteados por la profesora al encontrar fácilmente la información.
- Adquisición de criterios selección de la información al seguir los procedimientos que se habían explicado en clase de forma muy real y práctica.
- Adquisición de competencias tecnológicas al tener que utilizar obligatoriamente determinadas tecnologías de la información y comunicación que de otra forma no se usarían.

- Sentirse apoyado a la hora de tomar decisiones, de modo que los errores compartidos animaban más a seguir adelante ya que todos tenían los mismos problemas.
- Aprender y dominar técnicas de trabajo en equipo lo que para un futuro profesor consideran fundamental.
- Conocer el resultado de la evaluación casi inmediatamente de manera que se corregían los errores para las próximas actividades.

Con respecto a las ventajas de las sesiones grupales desarrolladas con los alumnos de segundo curso señalan que favorecieron:

- Conocer mejor los servicios de orientación y asesoría de los que dispone la universidad.
- Insertarse más rápidamente en un grupo de amigos
- Conocer las actividades de ocio, tiempo libre y culturales que ofrece la universidad y la ciudad.

## 2. ¿Cuáles han sido las dificultades?

### 2.1 Desde el punto de vista del alumnado

- Se detecta una escasa experiencia en estrategias metodológicas que tengan como centro el alumnado. La mayoría de ellos sólo había vivido la lección magistral como método docente.
- La segunda dificultad fue la de adquirir un dominio rápido en el uso de las TIC ya que la experiencia en el manejo de estas herramientas era nula.
- La tercera dificultad fue aprender a planificar el trabajo diario y a reestructurar y corregir los errores en función de la nueva información trabajada en el grupo o modificada por la profesora (retroalimentación). El alumnado estaba habituado a hacer ese trabajo después del examen y aquí tenía la sensación de que se le evaluaba todos los días ya que el profesor informaba de los errores cometidos y continuaba con nuevos contenidos.

### 2.2 Desde el punto de vista del profesorado

- El uso de varias herramientas a la vez duplica el tiempo de dedicación y permanencia en la red. Ello se solucionó limitando el número de tareas en cada proyecto, analizando un sólo documento por grupo (cada curso tenía diez grupos), respondiendo a las cuestiones comunes de todos los grupos o de una mayoría durante las clases magistrales donde se incorporaban todo el alumnado, restringiendo el acceso del profesor al foro de grupo a un día a la semana (aunque el alumnado podía dejar sus mensajes cuando quisiese) y teniendo una reunión previa con los coordinadores de grupo al comienzo de cada proyecto para resolver cuestiones de planificación y organización.
- Un número de alumnos elevados en los foros o Chat implica un mayor tiempo de permanencia y de dedicación a los mismos por lo que fue necesario limitar el tiempo que el profesorado accedía a las sesiones.

## 5. Conclusiones y discusión

Las ventajas que ofrece la utilización de las tutorías de iguales como estrategia docente están centradas en que facilitan la adquisición de competencias tecnológicas y metodológicas, la retroalimentación inmediata y la discusión y reflexión sobre los diferentes contenidos de la materia.

Mientras que las tutorías con alumnado mayor (cross-age tutoring) facilitaron el conocimiento de servicios de orientación y programas de ocio o culturales que de otra forma, como mínimo, serían más tarde conocidos (Colvin, 2007).

A nuestro juicio quizás el beneficio más importante de la experiencia fue el dominio de nuevas técnicas metodológicas de trabajo en equipo y su aplicación al estudio independiente (Houston y Lazenbatt, 1996).

Entre las dificultades, sobresale que casi la totalidad del alumnado manifestó al principio de la experiencia una gran dificultad en la iniciación al manejo de las TIC. Otra dificultad importante fue la cantidad de tiempo que requería cada tarea, fundamentalmente por dos razones: la falta de dominio de las TIC y el desconocimiento de esta metodología de trabajo en grupos.

La experiencia que hemos presentado forma parte de las acciones que desde la universidad se están llevando a cabo y que ponen el énfasis en el estudiante, en este nuevo panorama educativo, como protagonista de su aprendizaje y donde la atención personalizada y el apoyo del profesor se convierten en líneas vertebradoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La universidad que se está conformando desde el espacio europeo de educación superior implica nuevas sinergias, nuevos andamiajes educativos (Badia, 2006) donde la tutoría entre profesor y alumno o la mentoría, entendida como la tutoría entre iguales, se presentan como elementos clave de calidad. Nuevas modalidades de aprendizaje como el blended learning se apuntan como modelos válidos para una enseñanza eficaz. Para ello el compromiso decidido de los protagonistas, alumnos y profesores, se perfila como imprescindible para este objetivo.

De hecho aunque esta experiencia está diseñada para la enseñanza presencial, realmente lo que hemos hecho es utilizar una metodología mixta o Blended learning ya que tal como señala Bershin (2004) es la combinación de diferentes medios de formación como pueden ser: técnicas, tipos de actividades, vías de comunicación, etc para crear un programa de formación ideal para una audiencia específica. Los programas de blended learning utilizan muchas formas diferentes de e-learning, normalmente complementados con la actuación del profesor y otros formatos de formación presencial. Se puede resumir como la forma de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial: “which combines face-to-face and virtual teaching” (Coaten, 2003; Marsh et al., 2003).

Los beneficios de la Blended Learning son fundamentalmente la reducción de costes, la eliminación de las barreras de la distancia y la flexibilidad del tiempo. Bartolomé (2004) señala que tanto el e-learning como el blended learning son modelos de aprendizaje en los que el estudiante tiene que desarrollar habilidades tan importantes para su vida futura en esta sociedad como, entre otras:

- Buscar y encontrar información relevante en la red
- Desarrollar criterios para valorar esa información, poseer indicadores de calidad
- Aplicar información a la elaboración de nueva información y a situaciones reales
- Trabajar en equipo compartiendo y elaborando información
- Tomar decisiones en base a informaciones contrastadas
- Tomar decisiones en grupo

Estas son precisamente las competencias que hemos querido trabajar con el grupo de alumnos y consideramos que el nivel de adquisición es bastante alto aunque debemos intentar neutralizar las dificultades encontradas.

### **Referencias bibliográficas**

- Alvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Badia, A. (2006). Ayudar a aprender con tecnología en la educación superior. En: Antoni Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3(2). UOC. [Fecha de consulta: 6/2/2009]. <<http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf>>
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- Bershin, J. (2004). *The blended book of learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Boronat, J. et al. (2002). *La tutoría, en aras de la calidad de la enseñanza universitaria. Proyecto de innovación educativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Caple, R.B. (1996). The learning debate: A historical perspective. *J. of College Student Development*, 37 (2), 193-202.
- Churkovich, M and Oughtred, C. (2002). Can an Online Tutorial Pass the for library Instruction? *Australian Academic & Research Libraries*, 33(1), 25-38.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Colvin Janet W. (2007). Peer Tutoring and Social Dynamics in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (2), 165-181.

- Doyle, J.R. y Green, R. (1994). Self and peer appraisal in higher education. *Higher education*, 28 (2), 2411-264.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Gairin, J. et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18 (1), 66-77.
- Gallego Matas, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. En AEOP. *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP pp. 289-292.
- Goetz, J. and LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodlad, S. y Hirst, B. (1989). *Peer tutoring': A guide to learning by teaching*, Kogan Page Ltd, England. 189 pp.
- Houston, K. y Lazenbatt, A. (1996). A peer tutoring schene to support independent learning and group projects work in mathematics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 251-265.
- Lázaro Martínez, A. (1997). La acción tutorial de la función docente Universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lázaro, A. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- MacLuhan, M. (1967). *La Galaxie de Gutenberg*. Montreal: HMMH.
- Marsh, G. E. II, McFadden, A.C. y Price, B.J. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number IV, Winter 2003  
<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Michelene T.H. Chi, Stephanie A. Siler, Heisawn Jeong, Takashi Yamauchi, Robert G. Hausmann (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 25(4), 471-53.
- Pino Juste, M.R. y Ricoy Lorenzo, M.C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. Estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Bordon*, 58 (3), 345-358.
- Race, Ph. (1998). An education and training Toolkit for the new Millenium?. *Innovations in Education and Training international*, 3(35), 262-271.
- Rodríguez Espinar, S. (2004). *Manual de tutoría Universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.



- Saunders, D. (1992). Peer tutoring in higher education. *Studies in Higher Education*, 17, 2 (8), 211-218
- Sutz, J. (2004). Globalización, sociedad de la información y economía del conocimiento. *Signo y Pensamiento*, XXIII(44), 19-28.
- Topping K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: Promoting cooperative learning*. London: Croom Helm.
- Topping, K. (2001). *Thinking Reading Writing. A practical Guide to Paired Learning with Peers, Parents and Volunteers*. London: Continuum.
- Touriñan, J. M. y Soto, J (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, 35(1-2), 9-34.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zenanko, M.A. y Zenanko, M. (1996). Teacher education students as tutors for a Diverse K-12 population: A model tutorial program for University-School Collaboration. *Paper presented at the Annual Meeting of the association of teachers educators*, celebrado en Atlanta del 12 al 16 de febrero de 1994. EDRS Price- MF01/PC01 Plus Postage.