

Tutoría electrónica en la enseñanza superior: la experiencia de uso en la Universidad de Murcia

por Pilar ARNAIZ SÁNCHEZ, Patricia LÓPEZ VICENT, M^{re} Paz PRENDES ESPINOSA
Universidad de Murcia

1. El rol tutorial en la enseñanza universitaria

Las instituciones educativas en general –y la universidad en particular– nunca se han caracterizado por la velocidad en sus cambios. Sin embargo en el momento actual estamos observando una transformación en las instituciones de enseñanza superior que pone de manifiesto el interés existente por las TIC. Así observamos la proliferación de universidades totalmente “on-line”, otras en las que conviven sistemas presenciales tradicionales con sistemas basados en el empleo de redes telemáticas, o el crecimiento exponencial de la oferta en línea (especialmente significativo en el nivel de posgrado). Estos intentos indican una preocupación de la universidad por la revisión de su modelo docente, adecuándolo a las posibilidades que la sociedad brinda hoy de forma natural (Hanna, 2002).

En el curso 2009/2010 la Universidad de Murcia puso en marcha un proyecto de

innovación educativa basado en la flexibilización de las tutorías, siguiendo el modelo de otras universidades que ya anteriormente lo habían llevado a cabo con resultados exitosos (Cádiz, Jaume I de Castellón y Sevilla). Este proyecto se diseñó y organizó desde el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea, encargado igualmente de realizar la correspondiente evaluación, cuyos datos presentamos en este artículo.

El modelo de enseñanza superior que se ha diseñado en las universidades españolas, siguiendo las directrices del denominado proceso de Bolonia (o Convergencia Europea), se basa en la idea de que las TIC pueden jugar un papel fundamental si consideramos sus posibilidades para flexibilizar los contextos de actuación y su potencial para poder adaptarnos a las necesidades individuales de los estudiantes (Bosco, 2005). Igualmente es necesario reconocer que su uso será importante para asegurar un mayor ajuste entre la forma-

ción universitaria y el mundo profesional y del empleo, al cual se enfrentarán nuestros alumnos en el momento en que se gradúen (Escofet, 2008).

Partiendo de la importancia que tiene el uso de las TIC para las funciones docentes, la Universidad de Murcia, entre otras iniciativas orientadas a este fin, ha diseñado un plan de intervención para promover la tutoría electrónica cuyos resultados han sido muy satisfactorios. Si bien es cierto que muchos profesores tienen por costumbre responder consultas puntuales de alumnos a través del correo electrónico u otras herramientas telemáticas, en este caso estamos haciendo referencia a su consideración como plan de innovación educativa y, por ello, a las acciones institucionales que se han desarrollado para promoverlo.

Este proyecto, por tanto, no sólo se convierte en una propuesta de interés para la universidad sino que responde de forma efectiva a la necesidad de reconocimiento oficial de las iniciativas que los profesores más innovadores ya están poniendo en marcha. A su vez, responde a la exigencia de nuestro alumnado que, cada vez con mayor frecuencia, recurre al correo electrónico para hacer algunas consultas puntuales que no exigen de la comunicación presencial y les evita desplazamientos a veces innecesarios. Pero sobre todo pretende, a la luz de los datos recogidos tras la experiencia realizada, realizar una serie de propuestas pedagógicas a tener en cuenta a la hora de emprender futuras acciones tutoriales a través de las TIC.

En el contexto actual del sistema de enseñanza superior, todas las instituciones

poseen cada vez mayor heterogeneidad de estudiantes, demandando una atención más individualizada y un modelo de enseñanza basado en estrategias de *aprender a aprender* (Coll et al, 1999; Monereo, 2000; Pastor, 2005). Precisamente la heterogeneidad del alumnado es, según el *Documento Marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona* de 2004, uno de los argumentos que justifica la adopción de una posición favorable hacia la tutoría en las instituciones universitarias. Nos encontramos ante estudiantes diversos desde una perspectiva tanto cultural, lingüística como socioeconómica, algunos de ellos participantes de los programas de movilidad nacionales o internacionales que incentivan los intercambios y desplazamientos (Arnaiz, et al., 2009 y 2010). En otros casos nos encontramos con alumnos con diversas ocupaciones laborales además de las académicas. Asimismo, la universidad acoge a estudiantes con edad superior a la media, alumnos que disponen de mayores posibilidades para retomar sus estudios (pruebas de acceso a mayores de 25 años, aulas de mayores, etc.). Y no debemos olvidar a los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren, en algunos casos, de apoyo académico y atención personal (Arnaiz, 2000; Hurtado y Soto, 2008; Luque y Rodríguez, 2009; Grau, 2004). Ante esta diversidad de alumnado a la que nos enfrentamos, encontramos que las Nuevas Tecnologías y los procesos de atención tutorial pueden constituir una buena herramienta con la que dar respuesta a las necesidades que éste plantea en la universidad de calidad del siglo XXI.

Otro de los argumentos esgrimidos es que la tutoría facilita la orientación curri-

cular vinculada a las salidas profesionales o acceso a otros estudios y la atención preferente a los estudiantes que tienen dificultades para lograr un seguimiento regular de los estudios (Henríquez, 2009). Asimismo, promueve la orientación centrada en el aprendizaje buscando como producto de este aprendizaje el cambio mental, donde la responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados (Gargallo, 2008). El último de los argumentos usados es la posibilidad de que la tutoría mejore la imagen pública, la proyección externa de la universidad y la permanencia y consideración favorable del alumnado a la institución que le ha formado (Arnaiz y Prendes, 2010).

En este mismo sentido, la cada vez mayor diversificación de la oferta universitaria, con una gran cantidad de titulaciones de diferente tipo, con relaciones complejas entre sí, planes de estudios diversificados y con la existencia incluso de algunos itinerarios recomendados, plantea la orientación curricular como elemento básico para el aprovechamiento del periodo de estudios superiores (Martínez, 2006). Dicha orientación está también asociada a la provisión y oferta de recursos de formación complementaria dentro de la propia institución o del sistema educativo superior, especialmente si tenemos en cuenta la perspectiva de la formación por competencias (generales y específicas) que intentamos abordar desde la filosofía subyacente al *modelo Tuning*, adoptado por España para su completa integración en el EEES (González y Wagenaar, 2003).

A menudo, en la enseñanza universitaria restringimos nuestro papel como docentes a las clases presenciales, clases que a su vez se concentran en lo cognitivo (contenidos, información, datos, etc.), olvidando de este modo otros aspectos que igualmente son significativos en la calidad de la docencia y que aparecen más unidos al rol tutorial (Martínez, 2004), del cual nos olvidamos. Sin embargo, debemos tener presente que en el Espacio Europeo de Educación Superior, la tutoría se entiende como un pilar básico para el aprendizaje del alumno, dejando con ello de ser infrutilizada como medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante, y convirtiéndose de este modo “en una necesidad y en un elemento clave de calidad de la educación superior en el siglo actual” (García *et al.*, 2004, 17). Asimismo, no debemos perder de vista, que la tutoría es concebida en el EEES como una metodología docente activa, como lo es también el trabajo en grupo, las estrategias colaborativas (Martínez *et al.*, 1999) y el uso de las TIC como medio para ofrecer una enseñanza flexible, abierta y de calidad. El uso de la tutoría en el proceso de Bolonia implica, desde el punto de vista docente, un modelo en el que la atención preferente a la enseñanza deja paso al aprendizaje y a la consideración del alumno como protagonista del proceso (Boronat *et al.*, 2005).

Por ello, cuando un docente se pone al frente de un aula, ha de considerar que no sólo debe de tener la capacidad de enseñar, sino igualmente de motivar, incentivar los aprendizajes, resolver problemas, orientar, asesorar, estimular, dinamizar, organizar ambientes de aprendizaje y moderar, en

definitiva, de llevar a cabo una serie de actividades que redundarán igualmente en la adquisición de competencias por parte de nuestros alumnos y, por tanto, en la calidad de las instituciones de enseñanza superior (Arnaiz *et al.*, 2008, 2009 y 2010).

En relación al nuevo rol que debe asumir el docente como tutor se incluyen distintas funciones que hemos sintetizado como (García *et al.*, 2004; Cabero, 2004; Llorente, 2006; Lleixá *et al.*, 2010):

—*Función administrativa*: orientar al alumno sobre trámites de gestión y burocráticos de la universidad (cómo presentar solicitudes, dónde, de qué forma, etc.).

—*Función organizativa*: establecer el calendario del curso, explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno, presentar las normas de funcionamiento para establecer contactos con el profesor-tutor, etc.

—*Función académica*: aconsejar y orientar a los alumnos acerca del plan de estudios, de los itinerarios a cursar, asignaturas optativas, menciones, libre configuración, etc. En definitiva orientar su plan de estudios personal y su trayectoria académica.

—*Función pedagógica*: en este marco se sitúa la acción tutorial más directamente conectada con la enseñanza y el aprendizaje. Deberemos ser capaces de facilitar a los alumnos el aprendizaje en el ámbito específico de una asignatura o bien en un campo de conocimiento del cual somos expertos. Se incluirían aquí todas las acciones orientadas a resolver dudas, a construir un ambiente de aprendizaje rico y estimulante para el estudiante en el cual no sólo aprenda una respuesta, sino que

sepa encontrar esa respuesta. También se contemplarán acciones dirigidas a supervisar el progreso de los alumnos, revisar las actividades que realizan, formular preguntas para sondear los conocimientos que poseen, etc.

—*Función socio-comunicativa*: es importante que el estudiante sepa expresarse y desenvolverse ante cualquier situación que le exija habilidades de comunicación. Cuando el alumnado accede a la universidad, en realidad está integrándose en una comunidad amplia en la cual interacciona con profesores, personal de administración y por supuesto, con otros alumnos. Este contexto en el que se integra el alumno debe servir, además de un lugar donde aprender, de espacio en el que desarrollar experiencias previas antes de acceder a un mercado laboral que le exigirá poseer habilidades de interacción social. Por ello, el docente debe asumir tareas de animación y estimulación de la participación, así como proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes y la creación de grupos de trabajo, etc.

—*Función técnica*: se trata de que el docente se asegure de que los alumnos comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación, así como llevar a cabo actividades formativas específicas, gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red, mantenerse en contacto con el administrador del sistema, etc.

—*Función orientadora*: Motivar a los estudiantes para el trabajo, informar al alumno sobre su progreso en el estudio, facilitar las técnicas de trabajo intelectual para realizar actividades en red, etc.

—*Función personal*: es bien conocido que la empatía será un elemento coadyu-

vante para promover la confianza y la acción tutorial. Y para ello será necesario establecer una relación comunicativa cercana con los alumnos en un marco de confianza mutua en el cual el tutor deberá ayudar al alumno en su proceso de construcción personal, dándole a la vida universitaria una dimensión más cercana a la educación.

Según Fernández (2007), para poder realizar estas funciones, el tutor debe tener conocimiento en cuatro campos:

—*Didáctico*. Para programar contenidos y actividades. Por ello, debe ser experto en los contenidos del curso y tener una buena capacidad de planificación de la enseñanza-aprendizaje.

—*Diseñador*. El tutor es posible que sea el encargado de diseñar parte de los contenidos del curso, para ello se necesitan una serie de competencias como actitud creativa e innovadora, dotes de comunicación, capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje, etc.

—*Tecnológico*. Aunque es probable que exista un especialista técnico, es recomendable que el tutor tenga un conocimiento extenso sobre las herramientas que se utilizarán a lo largo del curso (plataforma, programas, navegadores, etc.).

—*Gestión*. Puesto que una de las tareas que le corresponde al tutor es la gestión del grupo de alumnos, es importante que tenga un amplio conocimiento de las herramientas de gestión de la plataforma como la preinscripción o matriculación de los alumnos.

Así, como vemos, en relación al rol del tutor se plantean nuevas competencias y

habilidades que estos profesionales deben dominar para utilizar el potencial pedagógico de estos espacios (Gairin *et al.*, 2004). Debe estar preparado para generar un diálogo efectivo con los participantes y entre los participantes, que favorezca el aprendizaje activo, la construcción de conocimiento cooperativo y/o colaborativo (Silva, 2004). Por ello, podemos encontrar diversos niveles de competencias entre los docentes. En este sentido, observamos “un proceso que se inicia con el uso personal de los nuevos medios para obtener información y comunicarse, se van integrando paulatinamente en la docencia hasta llegar a la etapa de máxima explotación didáctica como vehículo de intercomunicación e innovación curricular, creando un entorno de aprendizaje digital y de investigación, que permite altos niveles de indagación, análisis de fuentes de información, interés, colaboración, creatividad y producción de conocimientos” (Tejedor y García-Valcárcel, 2006, 25).

En definitiva, estas dimensiones responden a una nueva concepción de la atención tutorial concebida como una actividad que tiene en cuenta tanto el desarrollo personal de los estudiantes universitarios como su orientación académica y profesional, entendida como formación universitaria integral en el cual los contenidos son sólo una parte de las competencias universitarias (Le Boterf, 2001 ; Echeverría, 2002; Lévy-Leboyer, 2003). Este modelo es precisamente el que ofrece una respuesta más adecuada a los planteamientos educativos reflejados en el proceso de Bolonia, en el cual, como hemos indicado, el alumno pasa a convertirse en el centro y protagonista de la formación universitaria

(Mateo, 2000; López Pastor, 2009; Stake, 2006).

La asunción por parte de estas instituciones de nuevos roles y la aceptación de nuevas situaciones en los procesos de formación se hace imprescindible. La formación en un momento concreto puede seguir -y ha de seguir- siendo el centro de su actividad, si bien habrá de atender procesos de formación prolongados o reducidos en el tiempo y que se han producido fuera del entorno propiamente institucional. En definitiva, se propone un cambio en cuanto a la formación tradicional en nuestras aulas y, de forma simultánea, se plantea la necesidad de mantener sistemas de actualización permanente y ofertas de formación más allá de las estrictamente curriculares, de forma que permitan una adaptación de los conocimientos a las demandas y necesidades sociales reales en cada momento.

Diversos estudios (Aviram, 2002; CRUE, 2005) han analizado de qué modo las distintas universidades afrontan la incorporación de las TIC y los cambios que lleva aparejada tal incorporación. Partiendo de estos análisis, entendemos que en las universidades se ha de trabajar para promover el uso de TIC tanto en tareas de gestión y administración como en tareas de investigación y de docencia, y por ello el personal de la universidad ha de ser competente en todos estos ámbitos (Prendes, 2010). Para lograr estas metas necesitamos contar con infraestructuras y servicios de apoyo, pero también es cierto que se hace imprescindible contar con docentes que, actitudinal y aptitudinalmente, lo hagan posible.

En el planteamiento de Salinas (2003) centrado en la docencia, se considera que el profesor ha de ser capaz de producir nuevos materiales, ha de saber usar sistemas de distribución de los mismos y además, ha de dominar el uso de herramientas TIC para la comunicación. Es este último aspecto el foco de interés de nuestro proyecto: la interacción de docentes y discentes a través de un sistema de tutorías a distancia apoyado en el uso de herramientas del campus virtual.

Así pues, el objetivo del proyecto de innovación consistió en promover en la Universidad de Murcia un modelo flexible de tutoría basado en la combinación de tutorías presenciales y tutorías en red. De forma paralela, el objetivo de la investigación se centró en la evaluación de la experiencia desde el punto de vista del profesorado y la definición de recomendaciones para el futuro.

La evaluación consistió en el análisis de las dificultades encontradas en el trabajo con el alumno durante las tutorías electrónicas, así como en conocer el grado de satisfacción del profesorado con la experiencia realizada. Todo ello, como decimos, con el fin de proponer una serie de pautas pedagógicas a tener en cuenta a la hora de emprender la acción tutorial realizada al alumnado a través de las TIC.

2. Diseño de la investigación

2.1. Muestra

La muestra de la investigación está compuesta por la totalidad de los profesores que participaron en la experiencia. El número de profesores que previamente habían manifestado su interés en llevar a

cabo la tutoría electrónica fue de 782 profesores, aunque finalmente respondieron al cuestionario 545 (314 hombres y 230 mujeres), de los cuales 369 contestaron el cuestionario al finalizar las asignaturas que impartieron durante el primer cuatrimestre y 176 lo cumplieron al finalizar las relativas al segundo cuatrimestre.

La mayoría de profesores que participaron eran hombres con edades comprendidas entre los 41 y 50 años pertenecientes al área de Ciencias Sociales y con una experiencia docente de 10 a 20 años, algo que nos parece lógico si tenemos en cuenta la edad de los participantes. Lo que resulta más interesante es que sea precisamente este grupo de profesores el que muestre un mayor interés en participar en esta iniciativa, ya que el uso de las TIC entre el profesorado ha estado asociado tradicionalmente a grupos de docentes más jóvenes.

2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento empleado para la recogida de información fue el cuestionario. El motivo por el que se optó por esta técnica es porque ofrecía gran cantidad de datos sin necesidad de que los sujetos dedicaran demasiado tiempo a proporcionar la información, generando un ahorro de tiempo y también un menor coste económico.

De esta forma, se aplicó un único cuestionario al finalizar las asignaturas tanto del primer como del segundo cuatrimestre. En dicho cuestionario se les preguntó sobre aspectos como el uso que hicieron de diferentes herramientas telemáticas, las motivaciones que les llevaron a participar en este tipo de actividad, el desarrollo de las

tutorías, las dificultades encontradas durante todo el proceso y el grado de satisfacción general con la experiencia. La encuesta (la cual podemos encontrar completa en el Anexo I) incluía 20 preguntas (agrupadas en dos bloques: datos de identificación con 4 ítems y uso de la tutoría electrónica con 16 ítems) y fue administrada a través de una aplicación telemática de la propia universidad.

2.3. Procedimiento

El proyecto se diseñó en el periodo lectivo 2008/2009, durante el cual fue sometido a aprobación en Consejo de Gobierno para su posterior implementación en el curso 2009/2010. De forma previa, en el segundo cuatrimestre del curso 2008/2009 se llevó a cabo un proceso de difusión y formación del profesorado, se adaptaron las herramientas del campus virtual para facilitar el desarrollo de la misma y se colaboró con la Unidad para la Calidad para definir los ítems de evaluación específicos a incluir en los cuestionarios de los estudiantes relacionados con la tutoría electrónica. Así pues, las tareas llevadas a cabo se organizaron de la siguiente manera:

a) Curso 2008/2009

—Diseño del proyecto y aprobación en Consejo de Gobierno.

—Edición de la guía de ayuda para la realización de la tutoría electrónica.

—Conferencias de difusión del proyecto por parte de la Coordinadora de Enseñanzas Virtuales (a demanda, en aquellas facultades que lo solicitaron).

b) Curso 2009/2010

—Envío de información a la lista de distribución de PDI de la Universidad.

—Envío de información a los Directores de Departamento para gestionar la adscripción del profesorado.

—Envío a todos los profesores adscritos al proyecto de la guía editada.

—Encuesta: al final del primer cuatrimestre y al final del segundo cuatrimestre.

c) Curso 2010/2011

—Análisis de datos de la encuesta y redacción del informe.

—Toma de decisiones sobre el futuro del proyecto.

En el diseño del proyecto era importante definir con claridad el incentivo para el profesorado que consistía en una reducción del 50% del horario presencial de atención a alumnos y la certificación que se les entregaría como proyecto de innovación educativa.

Como compromiso, el profesorado aceptaba responder las consultas de los alumnos realizadas a través de la herramienta *Tutoría* (incluida en la plataforma de campus virtual SUMA de nuestra universidad) en un plazo máximo de 48 horas -sin contar periodos vacacionales ni fines de semana-. Asimismo, se diseñó una herramienta específica de *Aviso de ausencias* con un sistema automático de respuesta para evitar demoras en caso de ausencias justificadas del profesorado. Se modificó también la herramienta *Tutoría* del campus virtual para poder recoger los datos de las tutorías leídas, las tutorías respondidas y las tutorías sin leer, así como los datos de los tiempos de demora en la respuesta.

Los Departamentos se comprometían a hacer público el listado de profesores que

se adscribirían al proyecto de tutoría electrónica a través de todos los procedimientos habituales.

Como hemos mencionado, a modo de apoyo al profesorado, se impartieron conferencias sobre las características de la experiencia y algunos aspectos importantes a tener en cuenta en la realización de tutorías (una de ellas está publicada en formato abierto: <http://tv.um.es/serial/index/id/183>). También se editó, como hemos explicado, una guía impresa que se envió a todos los profesores adscritos a la experiencia.

Al finalizar todo el proceso, los docentes cumplieron un cuestionario diseñado con el objetivo de valorar, a partir de los resultados obtenidos, la implantación de la tutoría electrónica.

3. Análisis y discusión de los resultados obtenidos

El proceso de análisis de los datos se ha llevado a cabo utilizando la estadística univariada, concretamente se ha realizado la lectura directa de los datos (frecuencias y porcentajes) recogidos del cuestionario. En este apartado comenzamos exponiendo los resultados relativos a la participación del profesorado en la experiencia así como los motivos que le llevaron a hacerlo. En segundo lugar, hacemos referencia al desarrollo de la misma (frecuencia de uso de la tutoría por parte del docente y del alumno y finalidad con la que la usan). En tercer lugar, exponemos los resultados en cuanto al uso de herramientas complementarias para satisfacer las necesidades tutoriales y por último, indicamos las dificultades y problemas que han encontrado los docentes durante el proceso.

La mayoría de los profesores recibieron la información de adscripción al proyecto a través de la lista de correo oficial de la Universidad (72,7%) y se adscribieron al mismo pensando en satisfacer una demanda realizada por los alumnos (66,6%), según sus respuestas, pero también pensando en la flexibilidad que supone para ellos la reducción de tres horas de tutoría presencial (65,7%). Una escasa parte lo hizo por recomendaciones de los compañeros (22,8%) o por la obtención de un certificado de participación en el mismo (30,6%).

Los profesores valoran de forma positiva el uso de la tutoría electrónica, quizás porque a pesar de que existe un grupo que la comienza a usar por primera vez con el inicio de la experiencia, la mayor parte de ellos ya la habían utilizado con anterioridad, motivo por el cual decidió adscribirse al proyecto el 10,6% de los docentes. Otros motivos que le llevaron a adscribirse al mismo fueron lo útil que les resulta (3,3%), la rapidez con la que se pueden realizar las tutorías (2,7%), la comodidad que ofrece al profesorado y alumnado (2%) y porque consideran que puede mejorar la comunicación entre el docente y el estudiante (1,4%). Así, la tutoría electrónica puede ser un buen complemento a la presencialidad ofreciendo un servicio de interés al alumno que estimula la participación.

En cuanto a la experiencia desarrollada, los profesores indican que la frecuencia con la que han tenido que responder tutorías ha sido en la mayoría de los casos diaria (60,4%) y en algunos casos semanal (33%), pero a la vez señalan que la mitad de los alumnos no han hecho uso de

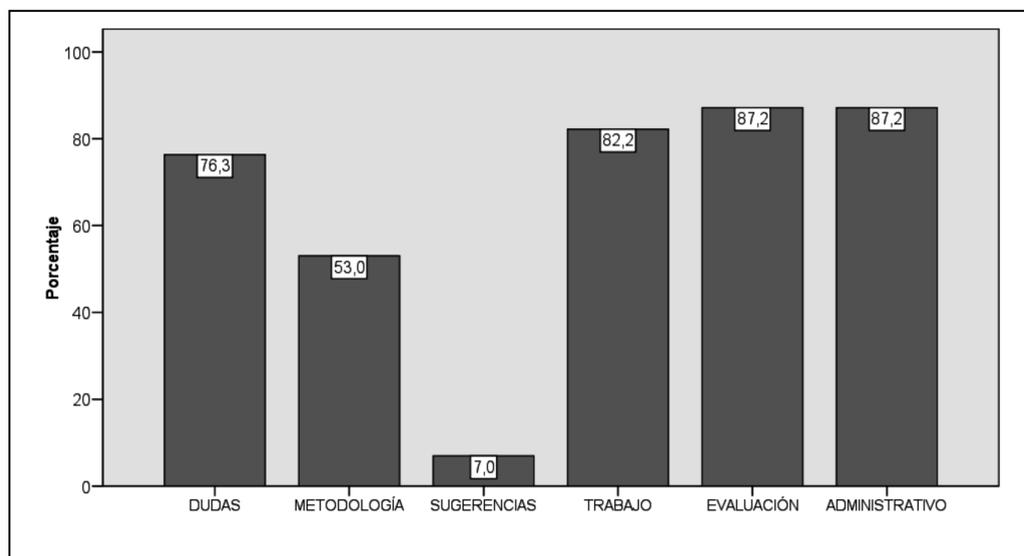
la tutoría electrónica (56%). Esta información pone de manifiesto por un lado, la implicación del docente a la hora de llevar a cabo esta actividad, ya que responden tutorías a menudo, concretamente los profesores dedican entre una y dos horas semanales a contestar tutorías electrónicas (40,2%). Por otro lado, indica la aceptación de la herramienta por parte de la mitad de alumnos que utilizan la tutoría electrónica, que podrían entenderla como un medio de uso frecuente para interactuar con el docente, quizás debido a la adecuada información que recibe el estudiante sobre la utilidad de la herramienta, tal y como señalan la mitad de los profesores participantes.

La mayoría de los alumnos utilizan la tutoría electrónica para hacer consultas acerca de cuestiones administrativas o de gestión (fechas de tareas, fecha o lugar de un examen, entrega de notas, cambio de grupos, asistencia a clase, etc.) o preguntas relacionadas con la evaluación (87,2%). Además, utilizan la tutoría electrónica para hacer consultas acerca del proceso de trabajo (entrega de prácticas, la participación en tareas de grupo, la resolución de actividades, etc.), tal y como señala el 82,2%. Por último, también hacen uso de la tutoría electrónica para realizar consultas acerca de los contenidos de la asignatura (76,3%) y de la metodología (53%), tal y como observamos en la Figura 1. No obstante, cabe destacar que encontramos otro tipo de consultas que, aunque menos frecuentes, también son realizadas por los alumnos. Se trata de las sugerencias de mejora, las tutorías que hacen de tipo personal (despedida, ausencia por enfermedad, agradecimiento,

etc.), las relativas al funcionamiento de la facultad o la universidad en general, la formación complementaria (cursos, talleres, intercambio, movilidad, etc.), la soli-

itud de orientación tras la finalización de los estudios o incluso las que se producen con la finalidad de concertar citas de carácter presencial.

FIGURA 1: *Tipo de consultas realizadas por los alumnos en las tutorías electrónicas.*



De esta forma, observamos que los alumnos utilizan la tutoría electrónica para realizar casi cualquier tipo de consulta y, aunque principalmente la usan para resolver dudas sobre el proceso de aprendizaje, se podría decir que la tutoría electrónica acerca a profesorado y alumnado, promoviendo un trato más personal y garantizando un conocimiento más global del estudiante, pues permite dialogar sobre cualquier tema. En algunas situaciones incluso provoca la queja del profesorado, pues dada la facilidad que supone el envío de una tutoría, el alumnado a menudo plantea cuestiones que probablemente no haría si tuviese que desplazarse al despacho del profesor (fechas de examen, grupos de prácticas, etc.).

No obstante, más de la mitad de los docentes usa otras herramientas del campus virtual diferentes a la tutoría para llevar a cabo la acción tutorial (56,9%) como es el chat, foros, FAQ, videoconferencia, calificaciones, listas de clase, etc. Las más usadas, además de la tutoría, son el tablón de anuncios y la agenda. Sin embargo, cabe destacar que casi ninguno de los docentes ha hecho uso del *Aviso de Ausencias* durante el desarrollo de la experiencia, quizás porque a lo largo de ese tiempo no lo ha necesitado porque no se ha ausentado ningún día o quizás porque no sabía de su existencia, ya que es una utilidad nueva que se diseñó específicamente para este proyecto.

Observamos también que muchos alumnos han optado por el uso del correo electrónico institucional del profesor para hacer consultas ya que el 88,4% ha recibido simultáneamente mensajes de alumnos a través de la tutoría del campus virtual y a través de su correo electrónico, frente al 11,5% que indica que no ha recibido tutorías fuera de la plataforma SUMA. La recepción de correos electrónicos con consultas de los alumnos se ha producido en la mayoría de los casos por los siguientes motivos: porque los alumnos no usan la plataforma SUMA; por la seguridad que les genera enviar las consultas a través del correo electrónico pues creen que el profesor verá antes un e-mail que una tutoría de SUMA; también por problemas con el acceso a la plataforma; o porque se trata de alumnos que no acuden a clase y desconocen la tutoría por SUMA.

De esta forma, el correo electrónico del profesor se convierte en la principal herramienta telemática usada por los alumnos fuera de la plataforma SUMA. Sin embargo, el 58,9% indica que no usa otro tipo de herramienta, frente a un 41,1% que afirma hacerlo, bien por iniciativa propia o bien a petición de los alumnos.

En cuanto a las dificultades encontradas durante la experiencia, la gran mayoría indica que ha tenido problemas para responder a los alumnos a través de la tutoría electrónica (78,9%), casi siempre por cuestiones relativas a dificultades encontradas a la hora de transmitir información mediante la herramienta, como por ejemplo: que las consultas requieren explicaciones muy largas que la herramienta tutoría no permite redactar por la limita-

ción de caracteres; como la necesidad de poder apoyar la explicación con un esquema, dibujo o gráfico (por lo que sería interesante disponer de una pizarra electrónica); o también debido a que la herramienta obliga a responder cuestiones similares de forma individual o duplicar mensajes porque no ofrece la posibilidad de realizar copias a otros alumnos. Además, muchos docentes indican que otras dificultades con las que se han encontrado han sido el escaso tiempo del que disponen para resolver tutorías o que la mitad de los alumnos no utilizan la tutoría electrónica.

Entre los problemas detectados menos frecuentes encontramos los problemas técnicos con SUMA (acceso a los contenidos, conexión, recepción de mensajes, etc.), la dificultad que supone que los alumnos no sepan usar SUMA, el volumen de trabajo que genera su uso o la duplicidad innecesaria que se produce con el correo electrónico.

Cabe destacar que los profesores que más dificultades ha tenido son aquellos que más cantidad de mensajes han respondido a los alumnos, algo que parece lógico, sin embargo, a la vez son aquellos que menos horas de trabajo han dedicado a la realización de la tutoría a través de SUMA. Este dato puede llevar a pensar que, o bien esas dificultades que encontraron les impidieron por algún motivo dedicarle más tiempo, o bien que el escaso tiempo que dedicaron a esta actividad les hizo encontrar dificultades que en el caso de haber invertido más dedicación podrían haber sido resueltas.

Un porcentaje relativamente alto de profesores señala que, a pesar de los pro-

blemas a los que se han enfrentado, pocas veces han necesitado citar a un alumno para acudir a la tutoría presencial porque la electrónica no haya resultado suficiente (58%) y una gran mayoría piensa que el uso de la tutoría electrónica ha servido para mejorar la atención individualizada de los alumnos (92,3%).

Por todo ello, prácticamente todos los docentes consideran positiva la experiencia, pues manifiestan estar bastante o muy satisfechos con su uso (93%), más aún aquellos que se adscribieron a ella por responder a una demanda de sus alumnos y por la flexibilidad que les aportaba la reducción de tres horas de tutoría presencial, ya que estos profesores son los que valoran de forma más positiva la experiencia llevada a cabo y por ello, no tendrían ningún inconveniente en volver a repetirla el próximo curso (99,3%).

4. Conclusiones: pautas pedagógicas para implementar la tutoría electrónica en educación

La mayoría de participantes en el proyecto son hombres con una experiencia laboral que oscila entre los 10 y 20 años, perteneciendo gran parte de ellos al área de conocimiento de Ciencias Sociales. La información para adscribirse al proyecto le llegó al profesorado a través de la lista de correo oficial y participó en el mismo con la finalidad de poder responder a las necesidades planteadas por sus alumnos.

El profesorado participante ha sido bastante activo en general ya que manifiesta haber respondido a las consultas todas las semanas, dedicando la mayoría de ellos entre una y dos horas de trabajo al día. En

contraposición, el alumnado no ha sido muy participativo porque en torno a la mitad no ha usado la tutoría electrónica, aún así los docentes piensan que la herramienta ha ayudado a mejorar la atención a los alumnos, pues no han necesitado citarlos para asistir a tutorías presenciales que apoyaran las realizadas virtualmente. Por último, coincidiendo con otros estudios similares en los que los docentes se mostraban abiertos a la mejora de su propia acción tutorial (Suárez y Fontán, 2001) cabe destacar que la práctica totalidad del profesorado manifiesta estar muy satisfecha con la experiencia y, de hecho, afirman que la repetirían en el futuro.

Teniendo en cuenta estas premisas, y una vez valorada la experiencia, es fundamental definir una serie de pautas pedagógicas a partir de los resultados obtenidos, orientaciones que sería interesante tener en cuenta de cara a una futura puesta en práctica de la tutoría electrónica en contextos educativos universitarios.

En primer lugar, la experiencia pone de manifiesto la importancia que adquiere el hecho de que el profesorado muestre una adecuada predisposición al uso de las TIC y que éste tenga un cierto nivel de competencia en cuanto al uso de las mismas, pues el dominio que tenga el profesorado unido a una actitud positiva, contribuye a que los procesos de enseñanza en los que se aplican las TIC se vean beneficiados.

Es igualmente importante que el profesorado integre el uso de la tutoría electrónica en un planteamiento más global de la asignatura que imparte y con un diseño metodológico en el cual las TIC no tengan

sólo una presencia puntual para resolver dudas a demanda del alumnado, “en el espacio virtual, el proceso de acompañamiento tiene la figura de la tutoría electrónica; el tutor en el espacio virtual es el responsable en este caso de guiar las actividades del aula virtual dirigidas a que el alumno aprenda” (Capacho, 2011, 110). Si los alumnos se habitúan en su dinámica de trabajo diaria a usar el campus virtual, probablemente se aminoren o desaparezcan los problemas detectados en torno a su escaso uso o a la convivencia de tutorías a través del campus virtual y a través del correo electrónico del profesor. En la mayoría de los casos, el profesorado hizo uso de la tutoría electrónica por satisfacer las demandas de los alumnos, pero sin haber planteado ningún tipo de innovación metodológica en su actividad docente. Debemos tener presente que cuando usamos la tutoría electrónica o cualquier otra herramienta es preciso saber qué sentido se da a la misma, en qué consiste la innovación y además, transmitírselo al alumno con el objetivo de que encuentre un motivo por el que usarla. Debemos saber que la tutoría electrónica contribuye a una enseñanza personalizada, promoviendo, tal y como comenta Muñoz (2008, 748), “un aprendizaje eficaz y significativo de las asignaturas que componen una titulación”, algo que desde un enfoque tradicional de clase magistral es complicado llevar a cabo.

Hemos hecho referencia a las competencias del docente y resulta igualmente importante hacer referencia a las competencias del alumnado, no sólo competencias de tipo técnico sino igualmente de tipo comunicativo. Es necesario que aprendan a utilizar de forma productiva las herra-

mientas del campus virtual y a la vez, que aprendan a usarlas en un contexto comunicativo formal como es la enseñanza universitaria. En este sentido, puede ser recomendable facilitar unas instrucciones previas al alumnado, concretando cómo y para qué han de usar cada una de las herramientas de comunicación con el profesorado, así como unas instrucciones de cuándo y para qué es adecuado usar la tutoría electrónica. Además, en palabras de Suárez y Fontán (2001) es preciso “partir de un análisis de la realidad en el que se tenga en cuenta de manera esencial las expectativas de los alumnos respecto a su formación, (porque ellos, en última instancia, son los destinatarios de las orientaciones tutoriales), y también las concepciones de los docentes respecto a su propia labor como tutores, (porque son ellos los que ejercen de guías encaminando la formación de los discentes)”.

Respecto al diseño metodológico que debe realizarse para la implantación de la herramienta de tutoría electrónica en un contexto educativo es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones:

—que las explicaciones que demos a los alumnos sean claras, utilizando un lenguaje preciso que evite la confusión, para lo que podrían estar apoyadas en ejemplos e ilustraciones;

—que el profesor responda a los alumnos lo antes posible con el fin de que los estudiantes no tengan la sensación de abandono y dejen de usar la herramienta;

—que durante el proceso se haga un seguimiento del alumnado que participa en las tutorías, recogiendo datos sobre los estudiantes que no lo hacen, todo ello con el

fin de conocer las causas por las que se mantienen al margen de las mismas y tomar medidas para tratar de involucrarlos en la tarea antes de que finalice.

La tutoría electrónica ofrece oportunidades únicas para comprometer al estudiante y es tarea del tutor minimizar las desventajas y maximizar las ventajas. Parte de su trabajo consiste en la autorreflexión sobre sus puntos fuertes y débiles en el manejo de la información y la orientación al estudiante (Malbrán, 2010). Por ello, una vez que se ha terminado con el proceso de tutorización, debemos evaluar la actividad implicando en ella al alumno, de modo que nos informe sobre las dificultades con las que se ha encontrado así como las ventajas halladas como consecuencia de su uso para, si procede, reestructurar la metodología de la asignatura en los sucesivos cursos.

Para concluir, “el enfoque que prima en la implantación del EEES es la adquisición de una serie de competencias o destrezas, y la inserción en el mercado laboral; el concepto de tutoría en el contexto académico debe subrayar su matiz hacia el ámbito de la orientación” (Campos, 2009), incrementando el rol tutorial del profesor y justificando su realización dentro de la metodología de la asignatura con el fin de mejorar las carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la misma vez que se promueve el uso de las TIC. Por ello, ahora más que nunca, es momento de hacer uso de este tipo de herramientas y metodologías que pueden contribuir de forma efectiva a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras universidades.

Dirección para la correspondencia: M^a Paz Prendes Espinosa, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. Universidad de Murcia, 30100 MURCIA
E-mail: pazprend@um.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
10.XI.2011

Bibliografía

- ARNAIZ, P. (2000) Las adaptaciones del currículo universitario, *Boletín del Real Patronato para la Educación Especial*, 47, pp. 151-168.
- ARNAIZ, P. et al. (2008) *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2007)*, (Murcia, Editum).
- ARNAIZ, P. et al. (2009) *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2008)*, (Murcia, Editum).
- ARNAIZ, P. et al. (2009) *Experiencias de movilidad en la Universidad de Murcia (cursos 2006/07 y 2007/08)*, (Murcia, Editum).
- ARNAIZ, P. et al. (2010) *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2009)*, (Murcia, Editum).
- ARNAIZ, P. et al. (2010) *Experiencias de movilidad en la Universidad de Murcia (2009)*, (Murcia, Editum).
- ARNAIZ, P. y PRENDES, M.P. (2010) *Tecnologías para los docentes. Murcia: camino, recorrido y mirada hacia el futuro en la Universidad de Murcia*, (Universidad de Murcia).
- AVIRAM, R. (2002) ¿Conseguiré la educación domesticar a las TIC?, *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una Visión Crítica*. En <http://web.udg.es/tiec/ponencias/pon1.pdf> (Consultado el 10.II.2011).
- BORONAT, J. et al. (2005) La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario, *REIFOP*, 19, 8. En <http://www.aufop.com/aufop/home/> (Consultado el 27.VII. 2011).
- BOSCO, A. (2005) Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones, *Aula abierta*, 86, pp. 3-28.
- CABERO, J. (2004) La función tutorial en la teleformación, en MARTÍNEZ, F. y PRENDES, M.P. (coords) *Nuevas Tecnologías y Educación*, (Madrid, Pearson Educación) pp. 129-143.

- CAMPOS, I. (2009) Mejora de la acción tutorial universitaria a través de las TIC, *Quaderns Digitals*, 56. En http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10832 (Consultado el 22.XI.2011).
- CAPACHO, J.R. (2011) *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*, (Barranquilla, Editorial Universidad del Norte).
- COLL, C. et al. (1999) *El constructivismo en el aula*, (Barcelona, Graó).
- CRUE (2005) *Las TIC en el sistema Universitario Español: Un análisis estratégico*. En <http://www.crue.org/UNIVERSITIC-2006/> (Consultado el 10.II.2011).
- ECHEVERRÍA, B. (2002) Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20,1, pp.7-43.
- ESCOFET, A. (2008) Enseñar y aprender con TIC en la universidad, en ESCOFET, A., ALABART, A. y VILÀ, G. *Enseñar y aprender con TIC en la universidad*, (Barcelona, Octaedro) pp. 9-24. En <http://www.octaedro.com/ice/pdf/6-CUADERNO.pdf> (Consultado el 20.VII.2011).
- FERNÁNDEZ, F. (2007) La tutoría virtual en la teleformación, en CABERO, J. y BARROSO, J. *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, (Granada, Octaedro) pp. 47-68.
- GAIRIN, J. et al. (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior, *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 66-77.
- GARCÍA, N. et al. (2004) *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/guia%20para%20la%20labor%20tutorial%20en%20el%20ees.pdf#search=%22Gu%C3%ADa%20para%20la%20labor%20tutorial%22> (Consultado el 10.II.2011).
- GARGALLO, B. (2008) Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiante, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 425-446.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003) *Tuning Structures in Europe*, (Deusto y Groningen, Servicio de Publicaciones de la Universidad).
- GRAU, X. (2004) *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*, (Madrid, Fundación UCM-ONCE).
- HANNA, D. (2002) La enseñanza universitaria en la era digital: consecuencias globales, en HANNA, D. *La enseñanza universitaria en la era digital*, (Barcelona, Octaedro) pp.33-58.
- HENRÍQUEZ, G. (2009) La tutoría electrónica aplicada en los proyectos de investigación en salud, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12, 1. En http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=486&Itemid=152 (Consultado el 10.II.2011).
- HURTADO, M.D. y SOTO, F.J. (2008) *La igualdad de oportunidades en el mundo digital*, (Murcia, Universidad Politécnica de Cartagena/Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- LE BOTERF, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*, (Barcelona, Gestión 2000).
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003) *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*, (Barcelona, Gestión 2000).
- LÓPEZ, V. (2009) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*, (Madrid, Narcea).
- LUQUE, D.J. y RODRÍGUEZ, G. (2009) Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada al alumno con discapacidad: un acercamiento docente, *Revista iberoamericana de educación*, 49, 3. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/2806Parrav2.pdf> (Consultado el 22.VII.2011).
- LLEIXÀ, M. et al. (2010) Diseño de un programa de e-tutoría para favorecer la inserción laboral de los profesionales noveles de enfermería, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, pp. 23-34.
- LLORENTE, M.C. (2006) El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta, *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, pp. 1-24.
- MALBRÁN, M.C. *La tutoría en el nivel universitario*. En <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jsui/handle/123456789/2205> (Consultado el 22.XI.2011).
- MARTÍNEZ, F. (2006) *Sistemas telemáticos de orientación, asesoramiento y recursos para el alumnado en educación*

- superior. *Análisis y propuestas de futuro*. En http://www.uib.es/depart/gte/edutec/informes/INFORME_FINAL.pdf (Consultado el 13.III.2011).
- MARTÍNEZ, J. (2004) *El papel del tutor en el aprendizaje virtual*. En <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html> (Consultado el 7.VII.2011).
- MARTÍNEZ, L. et al. (1999) *Un Sistema de Tutoría Electrónica basado en Grupos de Trabajo y Filtros de Correo*, *Actas del Congreso EDUTEC'99*, (Sevilla, Edutec).
- MATEO, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáfora*, (Barcelona, ICE).
- MONEREO, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje*, (Barcelona, Visor).
- MUÑOZ, A. (2008) *La tutoría transversal electrónica en la experiencia piloto de Filología inglesa y Maestro especialista en Lengua Extranjera. Actas de las I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*, (Cádiz, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz) pp. 747-752.
- PASTOR, C. A. (2005) *La universidad española en el EEES, el profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea*, *Revista de Educación*, 337, pp. 7-11. En http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_01.pdf (Consultado el 27.VII. 2011).
- PRENDES, M.P. (2010) *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y Propuestas para la definición de Buenas Prácticas*. Programa Estudio y Análisis del MEC. En <http://www.um.es/competenciastic/> (Consultado el 7.III.2011).
- SALINAS, J. (2003) *El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales*, en MARTÍNEZ, F. *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*, (Barcelona, Paidós) pp. 157-182.
- SILVA, J.E. (2004) *El rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes*, *Revista Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*. En http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_silva.htm (Consultado el 7.III.2011).
- STAKE, R.E. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, (Barcelona, Grao).
- SUÁREZ, D.C. y FONTÁN, T. (2001) *Las tutorías electrónicas como alternativa a las presenciales*. *Congreso internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible*. En <http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/TSE61.html> (Consultado el 22.XI.2011).
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2006) *Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes*, **revista española de pedagogía**, 233, pp. 21-44.

USO DE LA TUTORÍA ELECTRÓNICA

5. ¿Con qué frecuencia ha tenido que responder a consultas de los alumnos?

- Casi todos los días
- Todas las semanas
- No muy a menudo, sólo 1 ó 2 veces al mes
- Casi nunca, apenas han enviado mensajes a la tutoría

6. ¿Cree que los alumnos están bien informados sobre el proyecto de tutoría electrónica?

- Sí
- No

7. En sus consultas a través de la tutoría, los alumnos habitualmente... (conteste Sí/No en cada una de las opciones que le presentamos):

- Preguntan dudas de contenidos de la asignatura.
- Plantean cuestiones relacionadas con la metodología.
- Hacen sugerencias de mejora.
- Informan de su proceso de trabajo (entrega de prácticas, participación en tareas de grupo, resolución de actividades, etc.).
- Hacen preguntas relacionadas con la evaluación.
- Hacen preguntas de tipo administrativo o de gestión (fechas de tareas, fechas o lugar de examen, entrega de notas, cambio de grupos, asistencia a clase, etc.).
- Otro tipo, indique cuál: _____

Observaciones: _____

8. El número de alumnos que no han usado la tutoría en todo el cuatrimestre es:

- Un pequeño porcentaje.
- Un significativo porcentaje (en torno a la mitad).
- Casi ningún alumno ha usado la tutoría.

9. El uso de la tutoría electrónica, ¿ha servido para mejorar la atención individualizada a los alumnos?

- Sí
- No

<p>10. Además de la herramienta de tutoría, ¿ha utilizado alguna otra herramienta de SUMA para la acción tutorial?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Observaciones: _____</p>
<p>11. ¿Ha utilizado la herramienta Aviso de Ausencias?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Observaciones: _____</p>
<p>12. ¿Ha recibido consultas fuera de SUMA (a su correo electrónico habitual)?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Observaciones: _____</p>
<p>13. Además de SUMA, ¿ha usado otras herramientas telemáticas para su contacto con los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí, por iniciativa propia <input type="checkbox"/> Sí, a petición de alumnos <input type="checkbox"/> No</p> <p>Observaciones: _____</p>
<p>14. ¿Qué volumen de trabajo le supone el uso de las tutorías electrónicas?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de una hora semanal. <input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 horas semanales. <input type="checkbox"/> Alrededor de 3 horas semanales. <input type="checkbox"/> Más de 3 horas semanales.</p>
<p>15. ¿Ha encontrado dificultades para trabajar con los alumnos a través de la tutoría electrónica?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>

Si su respuesta es afirmativa indique el motivo:

Por problemas técnicos con SUMA 2.0.

Porque los alumnos no saben usar SUMA 2.0.

Por la complejidad de responder dudas en un mensaje electrónico.

Por el volumen de trabajo que supone.

Otros motivos. Indique cuál: _____

Observaciones: _____

16. ¿Ha necesitado citar a algún alumno para acudir a la tutoría presencial porque la tutoría electrónica no ha resultado suficiente?

Nunca Casi nunca A menudo Muy a menudo Siempre

17. ¿Está satisfecho por haber optado por esta posibilidad?

Nada satisfecho Poco satisfecho Bastante satisfecho Muy satisfecho

18. ¿Participará el próximo curso en el proyecto?

Sí No

MUCHAS GRACIAS POR RESPONDER AL CUESTIONARIO

Resumen:

Tutoría electrónica en la enseñanza superior: la experiencia de uso en la Universidad de Murcia.

El artículo presenta la evaluación de un proyecto de innovación llevado a cabo en la Universidad de Murcia centrado en el uso de la tutoría electrónica en educación superior, analizando la experiencia llevada a cabo con un grupo de 545 profesores de diversas facultades y departamentos a través de la herramienta de campus virtual que se usa de forma institucional en toda la universidad.

Los datos han sido obtenidos mediante cuestionarios cumplimentados en red por

el profesorado participante de los cuales se obtuvo información sobre los motivos que le llevaron a participar en la experiencia, la frecuencia de uso de la herramienta, el tipo de tutorías realizadas, otras herramientas usadas durante el proceso, necesidad de apoyo con tutorías presenciales, volumen de trabajo asumido por el profesor, las dificultades encontradas durante la experiencia y el grado de satisfacción al finalizar la misma, entre otros aspectos. A partir de la información analizada se aportan algunas orientaciones pedagógicas dirigidas a aquellos profesores universitarios que deseen implementar la tutoría electrónica como herramienta de trabajo con

sus alumnos en los cursos o asignaturas donde imparten docencia.

Descriptor: TIC, tutoría, universidad, educación superior.

Summary:

Electronic tutorial in higher education: the user experience at the University of Murcia

This article presents the evaluation of the educational innovation experience about the introduction of electronic tutorial support for students in the University of Murcia (Spain). For this experience we have worked with more than 750 teachers using the telematic tools of our virtual learning environment. Finally 545 of them have answered the questionnaire on line about the methodology, the telematic tools to support the process, the volume of work for them, the problems found and their general satisfaction.

The data obtained are summarized in this article and they are useful to provide some teaching guidelines to implement the on-line tutorial support as a strategy to work with students in high level courses.

Keywords: ICT, tutorial support, personalized learning, higher education.

