

# Plan de trabajo virtual para la acción docente y tutorial en la Universidad de Extremadura

## Plan of virtual work for the educational and tutorial action in the University of Extremadura

M<sup>a</sup> Victoria Perea Ayago, Sixto Cubo Delgado

---

*Universidad de Extremadura.*

*(Fecha de recepción 18-03-2007)*

*(Fecha de aceptación 21-06-2007)*

### Resumen

*La formación on-line cobra mayor protagonismo cada día en las diferentes etapas educativas, por lo que se hace necesario investigar en nuevas metodologías de enseñanza y tutorización que se adecuen a los nuevos espacios de aprendizaje.*

*Por ello, nos planteamos de manera específica llevar a cabo un plan virtual de tutoría-docencia experimental en la Universidad de Extremadura (que incluye actividades para el área académica, profesional y socio-emocional) con un grupo determinado de alumnos de una asignatura, y comparar los resultados entre ellos y los alumnos participantes en el programa de tutoría-docencia estándar. Además, analizamos cómo es percibido por los estudiantes dicho proyecto experimental y la satisfacción que la asignatura les genera.*

**Palabras Clave:** *Formación on-line, tutoría virtual, evaluación.*

### Summary

*The formation online seems to be more and more important in the different educational stages, and for this reason it is becoming necessary to investigate new methodologies of education and tutorials which are more adapted to the new spaces of learning.*

*For that reason, we considered carrying out a virtual plan of experimental teaching and tutorial in the University of Extremadura (this includes activities for the academic, professional and social-emotional area) with a determined group of students from a subject, and to compare the results with those of students in the standard program of teaching tutorial. In addition, we analyzed how this experimental design is perceived by the students and the satisfaction that the subject generates in both groups.*

**Key Words:** *Online training, virtual tutorial, evaluation.*

## 1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen gran importancia en nuestra sociedad, lo cual repercute en todos los ámbitos, como en este caso en la educación.

Extremadura, en este sentido, se ha convertido en una de las principales impulsoras de la difusión de software libre (Linex) y, por otra parte, en el ámbito educativo, se ha comprometido con la provisión de ordenadores por cada dos alumnos en los centros de Educación Secundaria de la región.

La Universidad de Extremadura ha continuado este desarrollo impulsando un campus virtual en la región, como ya hicieron en su momento otras universidades en nuestro país. Con este mismo fin, nuestra universidad participa con otro grupo de ellas (Grupo G9 de Universidades) en un proyecto conocido como Campus Virtual Compartido. El Grupo G9 de Universidades lo componen universidades públicas españolas (Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, País Vasco, Pública de Navarra, Oviedo, Zaragoza y La Rioja), unidas sin ánimo de lucro.

Este hecho, evidentemente, incide en el interés por nuevas metodologías de enseñanza que se adecuen en mayor medida, a los nuevos espacios de aprendizaje. Igualmente, la ausencia de comunicación presencial entre profesor-alumno requiere nuevos modelos de asesoramiento para asistir a este tipo de enseñanza virtual.

### ***Docencia y orientación en la Universidad.***

Según García-Valcárcel (2001), el profesor universitario se caracteriza por:

- Ser un profesional dedicado a que otras personas aprendan.
- Ser un especialista en un área determinada.
- Pertenecer a una comunidad académica que comparte una serie de procedimientos, protocolos y conductas dirigidos a conseguir un fin común (conforme a la información recogida por la autora en De la Orden, 1987).

Por todo ello, la citada profesional considera que, actualmente, dicho docente ha dejado de ser únicamente un experto en contenidos para atender otras funciones como mediador del aprendizaje, encargado de la atención individualizada al alumno o dinamizador de grupos. A pesar de ello, sigue siendo la tarea de investigación la más apreciada por dichos docentes.

Ahora bien, además de contemplar las anteriores tareas del docente, no debemos olvidar otra función del mismo: la función tutorial. De acuerdo con Lázaro (2004), la tutoría ha sido una actividad contemplada desde siempre en el ámbito universitario, aunque sólo se concebía como “algo consubstancial a la formación universitaria” sin indagar en su importancia.

Este autor propone un enfoque tutorial que conjuga diversas funciones: la *burocrática-funcional* se reduciría a la explicación de cuestiones relacionadas

con el logro académico de los alumnos; la *académica* supone una mayor atención empática del profesor, ya que conociendo previamente al estudiante puede asesorarle académica y profesionalmente; la *docente* aumenta su ayuda para el establecimiento de un itinerario profesional y personal relacionado con los estudios; y, por último, la *asesoría personal* atendería a un plano más alejado de la formación e insistiría en cuestiones afectivas y relacionales con el entorno. Este trabajo puede verse complementado con Servicios de Orientación y Gabinetes Psicológicos dentro de la propia Universidad.

Álvarez (2002), asimismo, se decanta por una tutoría que no se limite a la de “despacho” (lo que él denomina tutoría académica) sino por una tutoría de la carrera, en la que además de la formación, tienen importancia el desarrollo profesional y personal “con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional”. Encontraríamos otro tipo de tutoría, “personalizada” que tendría un carácter más especializado y sería desempeñada por expertos en psicopedagogía. Los citados modelos de intervención no son excluyentes.

El mencionado experto destaca una nueva figura: el compañero tutor. En el contexto anglosajón se han utilizado las tutorías entre iguales (peer tutoring, peer counseling, etc.) que se ha extendido por países europeos en las que alumnos veteranos ayudaban a otros noveles, de manera que los segundos aumentaban sus logros de aprendizaje.

Para Del Rincón (2000), el tutor es aquel profesional que establece relación

con un alumno para aportarle asesoramiento respecto a su proceso formativo y de toma de decisiones. Pero, su nivel de orientación no tiene por qué ser la de un especialista, ni de saber responder a todas las cuestiones, sino que puede ser desarrollado por cualquier docente con el apoyo de una formación específica, unos instrumentos de trabajo y el conocimiento de unos recursos o servicios concretos a los que poder derivar en caso necesario. Por ello, su trabajo no se va a limitar a “remediar” realidades, también constituirá un apoyo preventivo ante dificultades.

El tipo de orientación que desarrolle va a depender de las necesidades de formación registradas, como pueden ser “académicas y de enseñanza-aprendizaje, profesionalizadoras y de desarrollo personal”.

Por su parte, Montanero (2006) distingue dos tipos de tutoría en la Universidad: vinculado a la materia o a la titulación/carrera, que sigue los parámetros generales mencionados en esta exposición: académica, personal y profesional. Para desarrollarla, afirma que –coincidiendo con el autor anterior– pueden participar profesores sin especialización, aunque también con cierto grado de especialización o bien especialistas en orientación, que reúnan las siguientes características: estar actualizado acerca de la normativa y funcionamiento de la universidad y el centro, conocer ampliamente la titulación en la que va a desarrollar su trabajo, conocer estrategias de orientación para la planificación y la toma de decisiones (sobre la carrera), y estar motivado para el desempeño de su labor y el trato con los estudiantes.

Así, contemplada la importancia que las áreas académica, profesional y de desarrollo socio-emocional tienen en la educación superior actual, nuestro plan virtual de acción docente y tutorial contempla estos apartados como las áreas de intervención a implementar en nuestro trabajo.

La Universidad de Extremadura cuenta con varios planes de acción tutorial como antecedentes. Destacamos en este caso dos: en el 2004 se desarrolló un Plan de Acción Tutorial (Luengo, R.; Luengo, M.R.; Oria, M.R. y Llanos, J.L., 2004) que pretendía ayudar al alumno durante el curso de su titulación en el desarrollo profesional y personal que aportara mayor calidad a su educación, mediante sesiones individuales y grupales; posteriormente, en el año 2005, después de un proceso previo de reestructuración interna de la universidad, se llevó a cabo un nuevo Plan de Acción Tutorial de la Titulación, dependiente del nuevo Vicerrectorado de Docencia e Integración Europea, junto al recién creado Servicio de Orientación y Formación Docente.

### *Educación en el Espacio Europeo Superior.*

En los últimos años, la estructuración de los diferentes estudios universitarios se está viendo sometida a distintos cambios promovidos por un proceso de convergencia europea.

Según Luengo, Cubo y Oria (2004), el asunto de Convergencia Europea lleva en marcha desde hace más de quince años, encontrando su origen en la **Magna Charta Universitatum de 1988** (que contenía dos líneas básicas de actuación para la constitución de un Espacio Euro-

peo de Enseñanza Superior: el reconocimiento de la independencia y autonomía de las universidades y la adaptación a cambios sociales y del mundo laboral y científico) y en la **Convención de Lisboa de 1997** (donde se trata el tema del reconocimiento de las cualificaciones académicas en la Educación Superior en Europa, a través de una serie de requisitos y conocimientos que cada país podría contextualizar respecto a sus necesidades concretas).

Posteriormente, se celebran una serie de encuentros con el fin de desarrollar los principios básicos propuestos anteriormente.

En el 2001, además, se aprueba en nuestro país la Ley Orgánica de Universidades (6/2001 de 21 de diciembre) donde se compromete tanto el Gobierno como las Comunidades Autónomas y Universidades a tomar las medidas necesarias para que el sistema educativo español se integre en el espacio europeo de educación superior. De este modo, se proponía mediar para la reforma de las modalidades y titulaciones que lo requirieran, así como trabajar en el proceso de homologación de títulos. En relación con el tema de la orientación, igualmente, se reconoce el derecho de los estudiantes al asesoramiento y tutorización por parte de los profesores.

En el caso concreto de España, el proceso de Convergencia Europea ha sido encargado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), junto al Consejo (consultivo) de Coordinación Universitaria. Aparte, destacamos la Dirección General de Universidades (perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia) del

cual dependen las universidades nacionales.

En nuestro país, existe un acuerdo en seguir las decisiones tomadas a nivel europeo. Entre ellas, destacamos la próxima adopción del nuevo sistema europeo de créditos, basado no en horas lectivas sino en la unidad de trabajo a realizar por el alumno para conseguir su aprendizaje. Cada crédito ECTS se compone de contenidos teóricos y prácticos, realización de trabajos, horas de estudio, etc. hasta cumplir 25 o 30 horas empleadas para una asignatura.

Según el Real Decreto (RD) 55/2005 de 21 de enero por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, el sistema de titulaciones debe basarse en dos niveles: grado y posgrado, que constituyen tres ciclos diferentes.

De este modo, establece que el primer ciclo universitario alude a las enseñanzas básicas y de formación general, además de otras orientadas hacia la capacitación profesional (formación de grado).

Sin embargo, la formación de posgrado (de acuerdo con el RD 56/2005 de 21 de enero por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado) puede dividirse en dos ciclos: el segundo, supone un tipo de educación avanzada, especializada, que vendría a denominarse Máster; el último ciclo, perseguirá una formación nuevamente avanzada, en esta ocasión, dirigida a las técnicas de investigación (doctorado).

Dentro de la Universidad de Extremadura (UEX) cada vez va siendo ma-

yor el número de proyectos presentados para convocatorias de la ANECA en esta cuestión, pero para que la implantación final sea real, los únicos concienciados acerca del tema no pueden ser los miembros de las juntas directivas de los centros universitarios, sino todos los miembros de dicha comunidad educativa, a través de medidas como el Plan de Acción Tutorial (que pone en contacto a alumnos y profesores).

En relación con la tutoría, se plantean nuevos retos en el EEES (Montanero, 2006):

- Se percibe como criterio de calidad.
- Se busca la oportunidad de un mayor “aprendizaje autónomo y gestión del tiempo” de acuerdo con la configuración de los créditos ECTS.
- Mayor posibilidad de movilidad y de formación permanente para los alumnos.
- Aumento del interés en las competencias transversales y en la futura “empleabilidad” del estudiante (a través de un autoconocimiento e información de oportunidades académicas y profesionales, que le aporten mayor claridad a la hora de tomar decisiones y planificar).

Por ello, como vemos, la evaluación de nuestras titulaciones es un tema de actualidad y la inclusión de actividades de tutorización adquieren cada vez una mayor relevancia.

### *Plataformas virtuales de trabajo.*

Por otra parte, centrándonos en la educación virtual, Cubo Delgado, González Gómez y González Chaves (2002) afirman que, a partir del siglo XX, la tecnología ha ido incorporándose paulatina-

mente en la educación, tanto recurso como medio. Consideran, además, que la eliminación de barreras que supone el empleo de la misma generará un cambio en la sociedad, mayor que en épocas anteriores, lo cual puede suponer rechazo por parte de ciertos sectores sociales.

Además, como apuntan, se modificará el lugar y modo de aprendizaje y el acceso a la información (on-line), como ya apreciamos gradualmente en las distintas etapas educativas.

Para Barberá (2001), la introducción de los recursos informáticos se ha vinculado en los últimos años a la enseñanza asistida por ordenador (EAO) que reproduce modelos anteriores y vincula los medios con herramientas para la información y comunicación; sin embargo, el reto actual es la planificación de contextos de aprendizaje adaptados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la autora, el desafío principal consiste no en adaptar un curso tradicional a un formato hipermedia, sino en cambiar de perspectiva respecto a la metodología y la construcción del conocimiento. Actualmente, considera que la educación a distancia se ha ubicado en el ciberespacio, pero que ello no implica que se hayan renovado las concepciones didácticas.

Con el fin de optimizar la formación virtual apuesta por la introducción de los principios y la generación de contextos virtuales de aprendizaje constructivistas, aprovechando las potencialidades de las tecnologías de manera que se dé respuesta a la vertiente individual y social de la persona. Por ello, concibe la formación a distancia como aquella que se desarrolla a través de la red, en la que se

vincula el proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto en que éste se produce, a la actividad que desarrolla, a la interacción personal y a la relación con los instrumentos que incluye.

No obstante, aunque la formación virtual va tomando un auge cada vez mayor en las universidades, la mayoría de ellas ofrecen todavía sistemas de formación virtuales o mixtos (presenciales-virtuales), como ocurre en la universidad extremeña. Incluso, existen detractores de este modelo de enseñanza ya que despersonaliza la educación, limita la comunicación y muestra carencias didácticas y pedagógicas (Moreno y Santiago, 2003). En este sentido, apostamos por una complementariedad de los mismos frente a una sustitución.

Para hablar de los alumnos en formación on-line, vamos a centrarnos en tres aspectos que pueden diferenciar a unos de otros y cuya evaluación previa nos permitirá dar una respuesta ajustada a sus necesidades: nivel de motivación (previa al curso o aquella que aparece o se mantiene durante el proceso de aprendizaje), nivel de percepción y estilo cognitivo (perfil del alumno y tipo de procesamiento de la información), y habilidades técnicas y telemáticas que van referidas a: manejo básico de la plataforma, herramientas informáticas básicas y herramientas relacionadas con el uso de los contenidos del curso (Moreno y Santiago, 2003).

Ahora bien, aparte de estos aspectos debemos reseñar que el propio proceso de enseñanza aprendizaje también es diferente: en este tipo de formación el alumno puede ser el que lleve la iniciativa en su aprendizaje, puede trabajar coo-

perativamente y acceder fácilmente a gran cantidad de material y recursos en formatos muy diversos y sofisticados, frente a los estandarizados (Barberá, 2001). Esto implica, además, que el estudiante no es un mero receptor pasivo, sino que es responsable de la propia construcción de su conocimiento, ya que es más autónomo.

Como venimos comentando, la educación virtual ostenta una serie de potencialidades que pueden complementar las de la presencial (Del Rincón, 2000), ya que a pesar de que la enseñanza virtual tiene una serie de características que le son propias, no son las suficientes como para poder hablar específicamente de un paradigma educativo (Barberá, 2001).

Este modelo de educación permite al profesor-tutor estar “disponible” todos los días con libertad horaria para atender las consultas sin establecer una cita previa. Incluso, actualmente, los medios comunicativos posibilitan espacios para “el apoyo en la toma de decisiones, la transmisión de valores, la construcción del conocimiento y la adquisición de habilidades” (Del Rincón, 2000), mediante la interrelación de todos los participantes, la transmisión de avisos, informaciones, etc. del tutor a los alumnos y la posibilidad de seguimiento por parte del profesor del acceso y uso que los estudiantes hacen de la plataforma de trabajo. Asimismo, resultan positivos los espacios de debate.

Esta presencia “continua” tanto del tutor como de los alumnos, junto al aumento de las posibilidades de comunicación, es lo que lleva a plantearnos el trasladar las áreas descritas para la orientación en general, al caso específico de una

asignatura concreta y tratar de contextualizar un plan de acción docente y tutorial referente a las áreas académica, de desarrollo de la carrera y de desarrollo socio-emocional en la misma. De esta manera, contrastaremos como es percibida la atención a estas áreas de modo virtual y si tiene cabida este plan de forma concreta en una asignatura.

De acuerdo con nuestras argumentaciones previas, nos planteamos de manera específica llevar a cabo un plan de tutoría-docencia virtual experimental con un grupo determinado de alumnos de una asignatura universitaria de libre elección, y comparar los resultados entre ellos y los alumnos participantes en el programa de tutoría-docencia estándar. Por supuesto, también nos gustaría comprobar cómo es percibido por los estudiantes dicho proyecto experimental.

#### ***Asignatura virtual “Métodos de Investigación en Ciencias Humanas y de la Salud”.***

Entre las asignaturas que podemos encontrar en la etapa universitaria están las obligatorias y troncales (que son cursadas por todos los alumnos de una misma carrera de una determinada universidad), además de aquellas de carácter optativo o de libre elección, sobre las que el alumno puede decidir cuál es más adecuada al tipo de formación que quiere recibir. Entre las de libre elección, en la Universidad de Extremadura podemos distinguir dos tipos: pura (las que se desarrollan en el mismo centro de estudios) y mixta (aquellas que pueden pertenecer a otras facultades de la misma universidad).

En concreto, “Métodos de investigación en Ciencias Humanas y de la Salud” se corresponde con una asignatura de libre elección mixta (albergada todavía en la plataforma WebCT), por lo que en ella podemos hallar alumnos de diversa procedencia académica.

El curso de la asignatura fue de carácter plenamente virtual, a excepción del día de presentación y de fin de la misma, que tuvieron lugar a través de reuniones presenciales.

Una vez dentro de la página, encontrábamos los siguientes apartados:

- Programa: en él se incluyen los aspectos básicos que determinan la asignatura: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, profesorado y tutoría académica, además de la bibliografía básica.

- Calendario: esta estructura contenía las fechas clave de aquellas actividades y eventos que iban a celebrarse durante el cuatrimestre. Los alumnos podían acceder a esta información, que era actualizada diariamente, y también podían utilizar la herramienta de forma privada como agenda propia.

- Contenidos: en este apartado, era posible entrar en cada uno de los temas de la asignatura.

- Foro de debate: a lo largo del curso este recurso estaba disponible para lanzar temas de debate relacionados bien con el temario, bien con otros aspectos de carácter docente o tutorial.

- Correo: este elemento formaba parte de la estructura interna de la plataforma Reduex. Cada alumno al entrar con sus datos en la página podía acceder a su propia cuenta de correo. Por supuesto, este fue uno de los medios de comunica-

ción más utilizados entre profesores y alumnos.

- Chat: las conversaciones que aquí se mantenían eran convocadas por los profesores y se utilizaron, como los foros de debate, tanto para el tratamiento de los temas académicos, como para otros relacionados con los alumnos.

- Autoevaluación: en este apartado encontrábamos tests autocorregibles para cada uno de los temas.

- Glosario: este medio, a modo de diccionario con vocabulario específico propio de la asignatura, estaba disponible para la consulta de los alumnos.

- Orientaciones para el estudio: este elemento contenía documentos en los que se resaltaban los aspectos más importantes de cada tema, de manera que el estudiante fuera capaz de discernir qué era lo más relevante, sobre todo, de cara al estudio.

Todos los recursos estaban a disposición de aquellos alumnos que estaban matriculados en la asignatura, además de para los profesores-tutores. De hecho, aquí se encuentran detalladas las herramientas empleadas para el desarrollo del plan de intervención insertado en la asignatura, tanto para los que pertenecían al grupo experimental como al de control.

Principalmente, los objetivos a conseguir con este trabajo serán los siguientes:

1. Profundizar en los conocimientos sobre formación virtual.

2. Comprobar la eficacia de un programa de asesoramiento en una asignatura de enseñanza virtual, a través de la evaluación del rendimiento académico en dicha materia y del nivel de satisfacción de los alumnos respecto a la asigna-

tura, después de la implementación del programa de tutoría.

3. Analizar percepciones de la asignatura en función de variables sociodemográficas, competencia y uso de las TIC.

4. Evaluar la asignatura “Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud” en cuanto a su organización, estructura y metodología.

5. Evaluar la adecuación de los profesores/ tutores de la asignatura.

6. Valorar un programa experimental de tutoría virtual.

En cuanto a las hipótesis de trabajo, señalamos:

- Los sujetos del grupo experimental (GE) valoran de forma más positiva los temas de la asignatura que los del grupo de control (GC).

- Los componentes del GE otorgan un mayor nivel de innovación a la asignatura para el desarrollo profesional que los del GC.

- Los alumnos del GE obtienen mejores puntuaciones en el rendimiento académico que los del GC.

## **Método**

### *Sujetos*

De acuerdo con nuestro programa de intervención y ante el bajo índice de acceso a la plataforma virtual de trabajo seleccionamos a los participantes del grupo experimental (GE) mediante una muestra incidental compuesta por aquellos estudiantes que sí accedieron a una actividad inicial en el entorno de trabajo

virtual. Nuestra muestra para dicho grupo constó de 9 alumnos, asignados a cada profesor-tutor de forma aleatoria; el resto de ellos (36) fue considerado como grupo control (GC).

### *Procedimiento*

Nuestros pasos en el estudio fueron los siguientes:

En primer lugar, se diseñó la asignatura y se ubicó en la plataforma WebCT. Después, se planificó el programa de intervención, así como se confeccionó los cuestionarios de evaluación y se procedió a la validación de los mismos.

Más tarde, se conoció el tamaño de la población (en este caso también muestra), al contar con el número de alumnos inscritos en la asignatura y se seleccionó aquella muestra que formaría parte del grupo experimental.

Posteriormente, se desarrolló la asignatura con los dos programas de tutoría de forma paralela.

Finalmente, se evaluó el trabajo realizado y se analizaron los datos.

### *Diseño*

El diseño de trabajo viene impuesto por las propias características del estudio, ya que contamos con una variable independiente con sólo dos valores y dos variables dependientes de la misma (la tercera, sólo será objeto de un estudio descriptivo de las aportaciones de los alumnos del grupo experimental). Por tanto, contamos con un diseño de dos grupos aleatorios con sólo posttest.

A continuación, exponemos una descripción de cada una de las variables contempladas en el trabajo:

Variable independiente: Plan Virtual de Acción Docente y Tutorial, cuyos valores son dos, la participación o no, en el mismo.

- Variable dependiente 1: evaluación de la satisfacción con la marcha de la asignatura.

- Variable dependiente 2: rendimiento académico.

- Variable dependiente 3: valoración del programa de tutoría diseñado.

### ***Instrumentos***

En este apartado vamos a hacer referencia a dos tipos diferentes de instrumentos: de intervención y de evaluación.

*Instrumento de intervención:* distintas acciones experimentales diseñadas para el PROGRAMA VIRTUAL DE ACCIÓN DOCENTE Y TUTORIAL de la asignatura. La principal característica de este plan de trabajo, a parte de incluir actividades para las áreas académica, de desarrollo para la carrera y desarrollo personal, es la organización de tutores y temporalización. En el GC, cada tutor, individualmente, se dedicaba de forma exclusiva a la explicación de sus temas en cada sesión. En el GE, los temas se comentaban ordenados en función de la programación, de manera que según estuviera temporalizado, en algunas ocasiones, coincidía más de un tutor en el chat y, posteriormente, se trabajaban también las otras áreas del plan en cada sesión, cada tutor de forma personal con sus 3 alumnos.

*Instrumentos de evaluación.* En los instrumentos de evaluación podemos ci-

tar, principalmente, el examen de la asignatura (de tipo test), el cuestionario de satisfacción sobre la asignatura y el cuestionario de valoración del programa de tutoría mencionado anteriormente. En cuanto a los cuestionarios hemos de decir que fueron sometidos a un juicio de expertos para evaluar su validez. El grupo de expertos estuvo compuesto por profesionales especialistas en temas de nuevas tecnologías y didáctica, pertenecientes todos al ámbito universitario.

## **5.- Resultados**

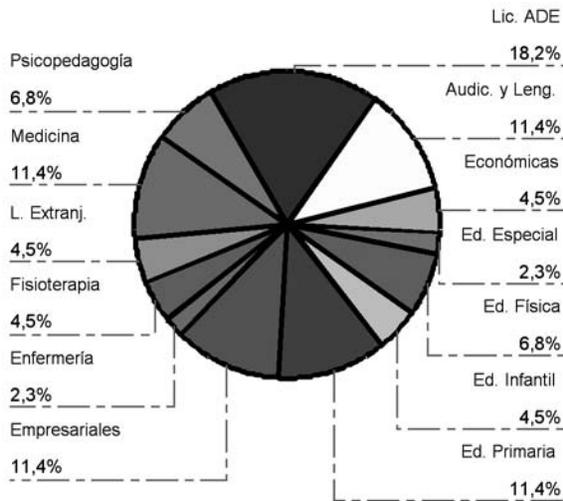
Después de realizar los análisis pertinentes, obtuvimos una serie de resultados que comentamos, a continuación, de acuerdo con los dos cuestionarios que hemos empleado como herramienta evaluadora.

Con el *cuestionario de evaluación de la asignatura* valoramos aspectos como los datos generales, la propia asignatura, al profesor/a-tutor/a, a los alumnos/as y otras cuestiones. De los resultados obtenidos destacamos aquellos que consideramos de mayor interés.

En cuanto al bloque de “*datos generales*”, podemos comentar que:

La titulación académica que más estudiantes aporta en porcentaje es la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (con un 18,2 %), seguida de otras como Medicina, Audición y Lenguaje, empresariales o Educación Primaria, todas ellas con un 11,4% de alumnos en esta asignatura de libre elección.

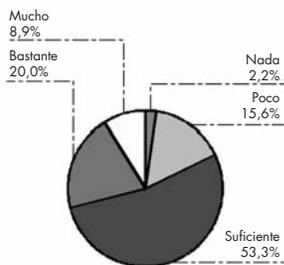
### Titulación



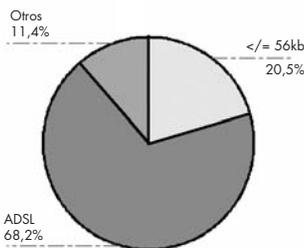
En relación con el tema de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación, diremos que el conocimiento previo de los estudiantes acerca de herramientas informáticas es conside-

rado por más de la mitad de ellos como suficiente (53,3%), se conectan a internet mediante ADSL (68,2%) y desde casa (54,8%):

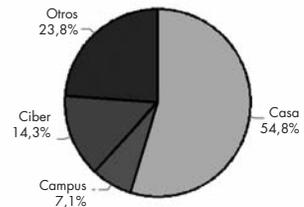
Conocimiento previo de herramientas informáticas



Tipo de acceso a internet



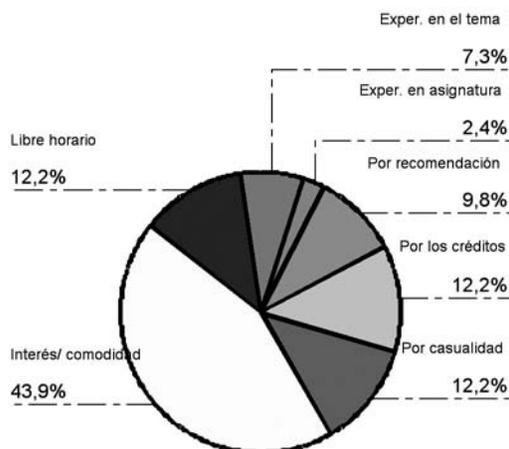
Lugar de acceso habitual



Entre las razones para matricularse en esta asignatura destaca, fundamentalmente, el interés en la misma y la comodidad que supone cursar este tipo de ma-

terias (43,9%), además del libre horario y los créditos que aportan (12,2% cada una de ellas).

### ¿Por qué te has matriculado en esta asignatura?



La evaluación descriptiva de la “*asignatura*” ofrece los siguientes datos:

- Los objetivos propuestos son valorados positivamente ya que su puntuación mayoritaria es “normal” (52,4%) y el valor siguiente mayor es el de “bastante”; esta situación se repite para la metodología (45,5%), planificación de actividades (47,8%) y calendario (48,8%). Incluso, en información aportada las dos categorías se invierten y “bastante” obtiene un 37,2% de las respuestas.

- Los temas son valorados también de modo positivo, ya que cerca de la mitad de las personas que han respondido al cuestionario los ha señalado con un grado de adecuación normal, seguido en cuanto a puntuación, del grado bastante. En dos casos, el tema 3 (Hipótesis y variables) y el 8 (Investigación descriptiva) es, además, la respuesta “bastante” la que más repite el alumnado:

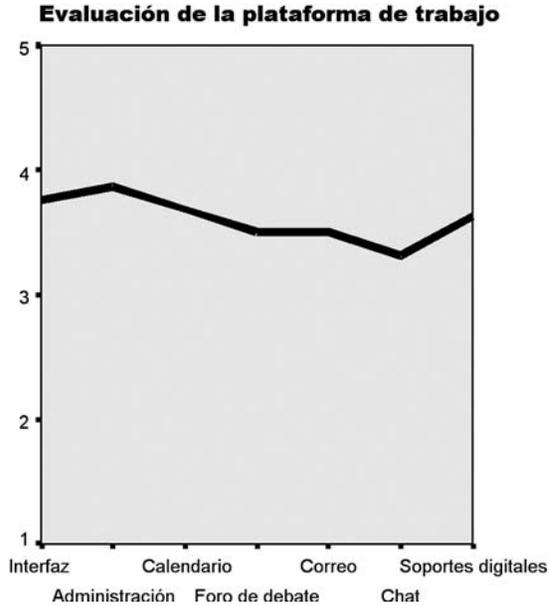
- Evaluación: el tipo de prueba realizado y la duración de la misma son normales para un 42,2 y un 47,7 %, respectivamente. En cuanto al nivel de dificultad para un 44,4% es bastante y para el 33,3% es “mucho”. Casi la mitad del alumnado opina que la prueba contempla de modo normal la coherencia con el temario expuesto (45,5%).

- Autoevaluaciones: el tipo de prueba y su nivel de dificultad es valorado mayoritariamente como “normal” (36,4%) o “bastante” (36,4%). La coherencia de la misma con el temario es juzgado más positivamente ya que la mayoría de las respuestas apuntan hacia “bastante” (36,4%) o “mucho” (29,5%):

En relación a la valoración de la “*plataforma de trabajo*”, en primer lugar, comentamos que los distintos elementos de la misma han sido percibidos de forma positiva por los alumnos porque todas las puntuaciones se localizan

sobre el valor 3 (“normal”). Entre ellos, se entiende que la administración de los apartados de la plataforma es uno de los aspectos que han destacado, puesto que su valoración roza la categoría de “bas-

tante” (4). Sin embargo, el chat, a pesar de estar bien considerado, es el que peor evaluación recibe dentro de la plataforma de trabajo.

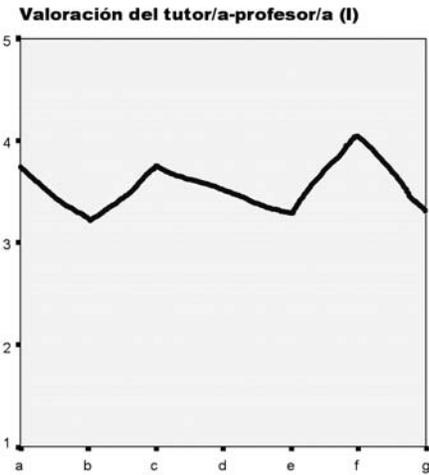


A continuación, describimos los porcentajes medios del bloque “*profesor/a – tutor/a*”: como comprobamos en los gráficos, la valoración de los profesores-tutores, en términos generales, ha sido positiva (la mayoría de las respuestas se sitúan por encima de 3).

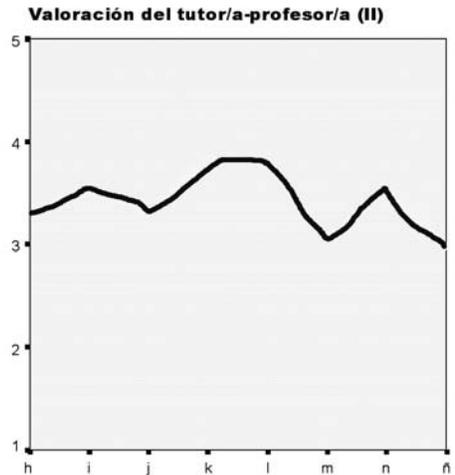
De ello, la orientación al estudio es la que mejor estimación halla, ya que la media de alumnos acepta que esta cuestión ha sido “adecuada”. Esta valoración también es muy parecida a la que se realiza a los aspectos de la atención de los profesores a las necesidades y sugerencias

que hayan podido tener los alumnos y a la disponibilidad de los profesores-tutores. Por otra parte, los alumnos también destacan la calidad del material y la atención individualizada.

Sin embargo, en cuanto a lo que se refiere al trato de los profesores-tutores con el grupo de alumnos, los resultados son menos positivos; en concreto, la dinamización de los grupos y el fomento de su participación son dos cuestiones que alcanzan levemente la aceptación de los estudiantes.



- a. Ayuda para la comprensión de contenidos
- b. Adecuación de la cantidad de materiales
- c. Adecuación de la calidad de materiales
- d. Interacción con los alumnos
- e. Viabilidad para el cumplimiento de los objetivos planteados para el desarrollo de la asignatura
- f. Orientación en la planificación del estudio
- g. Tratamiento de otros temas de carácter no académico



- h. Número de sesiones/ actividades planteadas
- i. Cumplimiento de las fechas y horarios fijados para las actividades
- j. Desarrollo de los temas de los Chat
- k. Atención de necesidades específicas o sugerencias
- l. Disponibilidad
- m. Dinamización del grupo
- n. Valoración de la atención individualizada
- ñ. Fomento de la participación de los alumnos

Otro de los bloques tratados es el de los propios "alumnos". Dentro del mismo encontramos variedad de respuestas.

Respecto al temario un 39,5% lo aprende de forma "normal", pero un 30,2% ha considerado que era "poco" capaz de seguirlo; las razones más frecuentemente aludidas han sido la com-

plejidad y/o extensión del temario (33,3%) y la incompatibilidad de su estudio con otras asignaturas (14,8%).

Uno de los aspectos que adquieren mayor importancia en este apartado es el de las autoevaluaciones: un 55,8% del total valora muy positivamente el empleo de este tipo de práctica.

En cuanto a la relación con otros compañeros: más de un 50% de los alumnos afirma no haberse tratado o haberlo hecho poco con el resto de los compañeros; el 30,2% ha recibido poca ayuda de los mismos en la asignatura (desconocemos si la han solicitado), al igual que un 32,6% confiesa no haber resuelto dudas de sus compañeros (tampoco sabemos si han recibido peticiones de ayuda). El trato con los tutores es, en cambio, algo más positiva ya que un 34,9% afirma haber tenido relación con ellos, si bien un 30,2% considera que ese trato ha sido “poco”.

Por último, el bloque relativo a “*otras cuestiones*” aporta los siguientes datos:

- El 40,9% y el 31,8% aprecian un nivel medio y alto de innovación de la asignatura, respectivamente.

- La valoración global de la asignatura es de normal para casi el 40% y adecuada para el 42,2%.

- Casi el 50% de los alumnos considera que la participación en esta asignatura será útil para otros campos y métodos de estudio.

- El interés despertado por esta asignatura ha sido principalmente alto (40,9%)

Por su parte, el análisis inferencial partió, en primer lugar, de la realización de las comprobaciones pertinentes para averiguar qué tipo de pruebas son las recomendadas en esta investigación, paramétricas o no paramétricas (mediante la comprobación de los supuestos de normalidad, aleatorización, homocedasticidad y utilización de variables cuantitativas continuas). Posteriormente, se procedió a la comparación de datos entre los grupos experimental y de control:

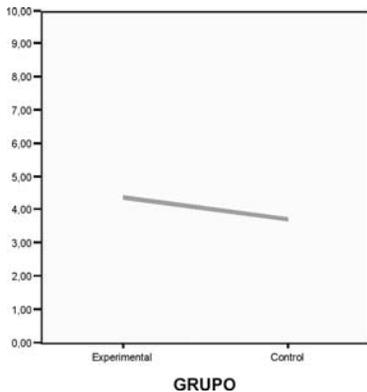
**HIPÓTESIS 1:** Los sujetos del grupo experimental (GE) valoran de forma más positiva los temas de la asignatura que los del grupo de control (GC).

El propio análisis inferencial nos muestra que la diferencia de puntuaciones entre ambos grupos no es real, ya que en ninguno de los temas hallamos una significación inferior a 0,05 (nivel de significación asociado a nuestro nivel de confianza), ya sea la prueba paramétrica o no paramétrica.

U de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste		
	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Tema 1	-1,160	,246
Tema 2	-,570	,569
Tema 5	-1,456	,146
Tema 6	-1,617	,106
Tema 7	-1,106	,269
Tema 8	-1,568	,117
Tema 9	-1,563	,118
Tema 11	-1,261	,207

**HIPÓTESIS 2:** Los componentes del GE otorgan un mayor nivel de innovación a la asignatura para el desarrollo profesional que los del GC.

La prueba t de student mediante su gradp de significación ( $t=0,325$ ;  $p=0,747$ ) nos confirma que no existen diferencias significativas en cuanto al nivel de percepción de innovación de la asignatura por grupos, con lo cual nuestra hipótesis queda refutada.



Prueba t de student de muestras independientes		
	t	Sig. asintót. (bilateral)
Tema 3	1,267	,212
Tema 4	,807	,424
Tema 10	,934	,356

**HIPÓTESIS 3:** Los alumnos del GE obtienen mejores puntuaciones en el rendimiento académico que los del GC.

Según el gráfico expuesto a continuación, percibimos que tanto los alumnos de un grupo como del otro han sacado puntuaciones inferiores a cinco, de media. Aún así, los resultados del GE parecen ligeramente superiores que los del GC. El análisis inferencial nos demuestra que estas diferencias no son significativas:

**Estadísticos de contraste por GRUPO**

	Rendimiento Académico
U de Mann-Whitney	119,500
Sig. exacta[2*(Sig. unilateral)]	,405

Seguidamente, empleamos un *cuestionario de Evaluación de las Tutorías* dirigido únicamente a los alumnos que participaron del programa experimental.

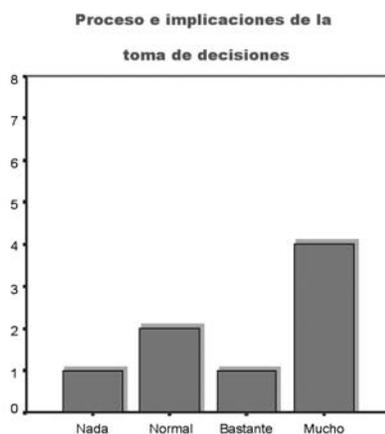
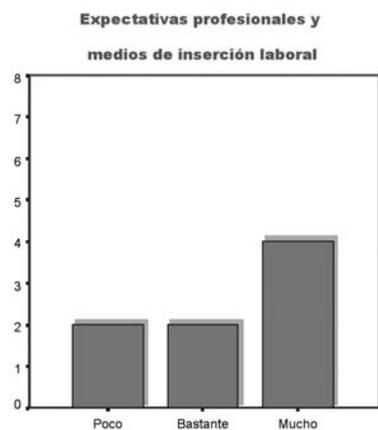
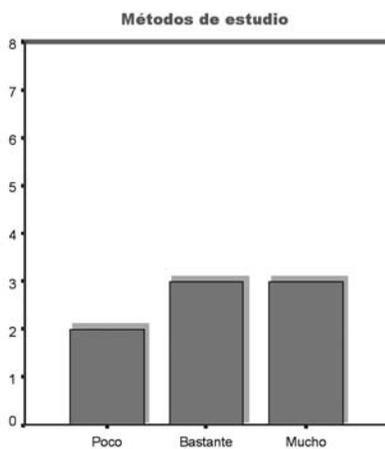
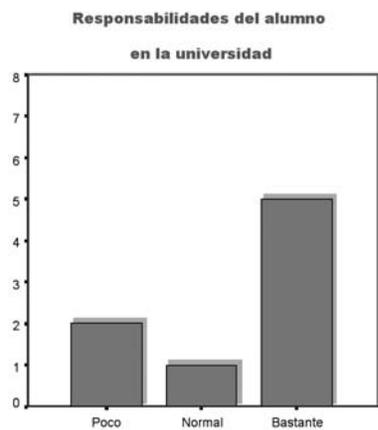
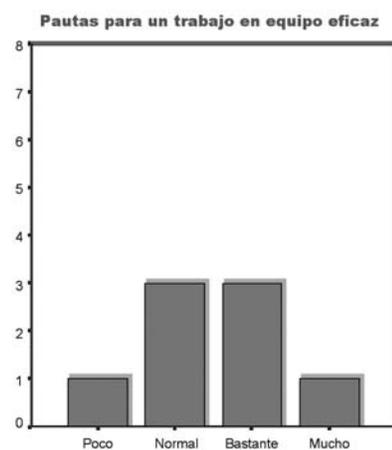
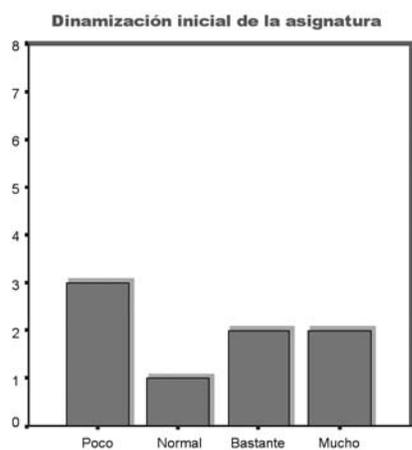
En este apartado del trabajo trataremos de conocer qué visión han tenido del programa de tutoría experimental los alumnos de la asignatura. En consecuencia, sólo los alumnos del GE han respondido a las preguntas de la citada encuesta. El número de estudiantes participantes era 8 (ya que un alumno/a de dicho grupo no se presentó al examen), lo cual se ve representado en el eje de los gráficos, puesto que, en esta ocasión, no basaremos los resultados del análisis descriptivo en el porcentaje sino en la frecuencia.

En esta ocasión, nos centramos en aquellos apartados que consideramos más relevantes de los datos obtenidos para valorar el plan experimental:

*Metodología:* en el grupo clase las actividades se organizaban de tal manera que cada profesor se hacía cargo de sus temas de forma independiente de los otros compañeros. Así, cuando un profesor fijaba un chat, en esas sesiones sólo se hablaban de los temas que le correspondieran a cada uno. En el caso del GE, los temas se organizaron de forma se-

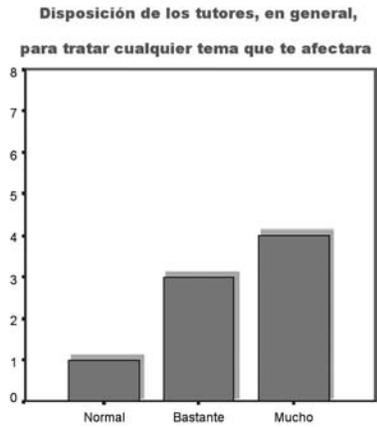
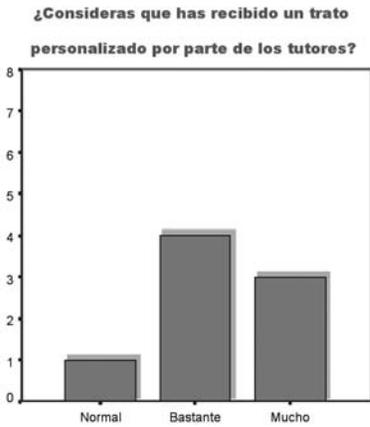
cuencial, de modo que los once temas se repartieron en cinco sesiones y se abordaron de forma conjunta con independencia del profesor responsable: por ello, en más de un chat establecido estuvieron presentes dos o más profesores, a los que incumbieran los temas académicos dados. Parece ser que esta organización de contenidos resultó provechosa para los alumnos del GE: cuatro alumnos consideraban que esta metodología mejoraba “bastante” el seguimiento de la asignatura, dos que lo hacía “mucho” y uno que la mejora era “normal”.

Por otra parte, el tratamiento en tutorías de otros temas de carácter no académico tiene una buena acogida: la mayoría de los alumnos opina que es “bastante” o “muy” interesante y los dos estudiantes restantes estima que su relevancia es “normal”. De hecho, hemos sondeado a los alumnos acerca de la importancia de cada una de las actividades de orientación profesional y desarrollo socio-emocional tratadas, para comprobar su aceptación: en líneas generales, todas las actividades han sido para los alumnos “bastante” o “muy” apreciadas. La única sesión que recibe un valor negativo mayor es la de dinamización inicial de la asignatura.



Nuevamente, cuando se trata de evaluar la función de los profesores, estos reciben muy buenas valoraciones de parte de sus alumnos: prácticamente la totalidad de ellos afirman que los tutores le han concedido una atención “bastan-

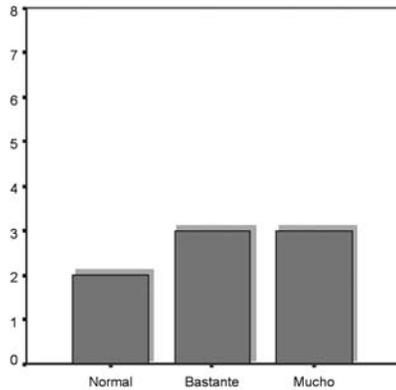
te” o “muy” individualizada y que estaban “bastante” o “mucho” a su disposición para tratar cualquier tema que les afectara a los alumnos durante el desarrollo de la asignatura.



Resaltamos en este caso que el tratamiento en tutorías de otros temas de

carácter no académico tiene una buena acogida:

**¿Te parece interesante el tratamiento de otros temas de carácter no académico?**



La mayoría de los alumnos opina que es “bastante” o “muy” interesante y los dos estudiantes restantes estima que su relevancia es “normal” (la frecuencia indica sólo 8 personas, puesto que una de las seleccionadas finalmente no participó).

## **Conclusiones**

El fin de este estudio ha sido diseñar, implementar y evaluar un plan virtual de acción docente y tutorial que tratara de paliar aquellas desventajas que manifestan tener los alumnos de modalidad virtual (aislamiento, falta de motivación, etc.), mediante la actuación en varias áreas: académica, de desarrollo de la carrera y de desarrollo socio-emocional. Para ello, hemos elegido una asignatura universitaria de libre elección del campus virtual extremeño.

Dichos alumnos destacaban, fundamentalmente, el interés en la asignatura y la comodidad que supone cursar este tipo de materias virtuales, además del libre horario y los créditos que aportan, como razones para escogerla.

De acuerdo con la evaluación que todos los alumnos hicieron de la materia podemos destacar que:

- En relación con el tema de las TIC en la Educación, el conocimiento previo de los estudiantes acerca de herramientas informáticas es considerado por más de la mitad de ellos como suficiente, que además se conectan a internet mediante ADSL y desde casa.

- La asignatura como materia ha obtenido una media normal de puntuación por parte de los estudiantes.

- Los distintos elementos de la plataforma han sido percibidos de forma positiva por los alumnos porque todas las puntuaciones se localizan sobre el valor 3 (“normal”). Entre ellos, se entiende que la administración de los apartados de la plataforma es uno de los aspectos que han destacado. Sin embargo, el chat, a pesar de estar bien considerado, es el que peor evaluación recibe dentro del entorno de trabajo.

- La valoración de los profesores-tutores, en términos generales, ha sido positiva (la mayoría de las respuestas se sitúan por encima de 3). De ello, la orientación al estudio es la que mejor estimación halla, ya que la media de alumnos acepta que esta cuestión ha sido “adecuada”, seguida de aspectos como la atención de los profesores a las necesidades y sugerencias que hayan podido tener los alumnos y su disponibilidad. Sin embargo, en cuanto a lo que se refiere al trato de los profesores-tutores con el grupo de alumnos, los resultados son menos positivos.

- Otro de los bloques tratados es el de los propios alumnos. Dentro del mismo encontramos variedad de respuestas. Por ejemplo, podemos decir que el grado de satisfacción respecto a los distintos factores señalados (asignatura, plataforma de trabajo, desempeño de los tutores y trabajo particular) obtiene su porcentaje más alto en el valor “normal”; o, que el trabajo de los tutores es mejor considerado ya que un 44,2% opina que su satisfacción con este hecho es “bastante”, a pesar del 25,6% que expresa sentirse poco satisfecho/a.

- En otras cuestiones, se acepta un nivel medio y alto de innovación de la

asignatura y de interés, una valoración global de “normal” para casi el 40% y “adecuada” para el 42,2%, y útil para otros campos y métodos de estudio.

Respecto a las hipótesis de partida, hemos comprobado que ninguna de ellas finalmente se cumplía. Por tanto, los sujetos del grupo experimental (GE) valoran de igual forma los temas de la asignatura que los del grupo de control (GC), otorgan un nivel semejante de innovación a la asignatura para el desarrollo profesional y, finalmente, obtienen puntuaciones equivalentes en el rendimiento académico que los del GC.

La valoración del programa experimental fue desarrollada por aquellas personas que realmente habían participado en el mismo. Como conclusiones podemos señalar:

- Una aceptación generalizada del número de acciones llevadas a cabo y una buena acogida de temas de carácter no académico en las tutorías.

- Todas las actividades han sido para los alumnos “bastante” o “muy” apreciadas, sobre todo las concernientes a las responsabilidades del alumno en la universidad, los métodos de estudio y las expectativas profesionales y medios de inserción laboral. La única sesión que recibe un valor negativo mayor es la de dinamización inicial de la asignatura.

- Importancia de la ayuda de los profesores para la comprensión de los temas expuestos.

- Las sesiones de tutoría han sido percibidas de forma positiva por los alumnos ya que se destaca, por una parte, el trato personalizado y, por otro, el interés de los temas.

Los alumnos están muy interesados en sus derechos y deberes, en las salidas laborales de las carreras y en aspectos personales como la relajación y la autoestima. El hecho de que las actividades realizadas obtengan valoraciones positivas y que los alumnos propongan nuevos temas para las áreas definidas puede implicar que, al menos para estos alumnos, abordar este tipo de contenidos en las asignaturas es importante.

Quizás, deberíamos repetir dicho experimento utilizando un nuevo modelo de muestreo y ampliando el número de personas participantes en el programa, para confirmar o refutar los resultados obtenidos. La razón por la que no se producen diferencias significativas entre los grupos puede estar relacionada bien con la no efectividad del programa o bien con el tamaño de la muestra.

También, debemos considerar que encontramos algunas dificultades de orden administrativo a la hora de que los alumnos comenzaran a participar en la asignatura, puesto que algunos de ellos recibieron sus claves de acceso cierto tiempo después de que comenzara el cuatrimestre, lo cual creó cierta sensación de desinformación.

No obstante, la valoración recibida de la asignatura y del plan de acción docente y virtual (por aquellos que han participado) ha sido en líneas generales satisfactoria.

En cuanto a posibilidades de mejora respecto al trabajo desarrollado, nos plantearíamos tratar de eliminar los problemas burocráticos, de manera que la participación de los alumnos sea más rápida y fluida, y de que estos estudian-

tes reciban más información acerca de lo que supone estudiar una asignatura virtual y los compromisos que implica. Debido a estos aspectos, los métodos de muestreo elegidos se han visto afecta-

dos; por ello, si todos los alumnos partieran de una misma situación, trataríamos de utilizar muestreos de carácter probabilístico.

### Referencias bibliográficas.

- ÁLVAREZ, P. R. *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS. 2002.
- BARBERÁ, E. *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: Horsori. 2001.
- CUBO DELGADO, S.; GONZÁLEZ GÓMEZ, J. J.; GONZÁLEZ CHAVES, S. Teleformación y plataformas virtuales de enseñanza. En: BLÁZQUEZ, F. y GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> PAZ (coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitaria: Las Nuevas Tecnologías en la Universidad*. Badajoz: ICE, Universidad de Extremadura. 2002.
- DEL RINCÓN, B. *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 2000.
- GARCÍA-VARCÁRCEL, A. La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En: A. GARCÍA VARCÁRCEL (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla. 2001.
- LÁZARO, A. J.. Características y propuestas de la función tutorial en la universidad. En: F. BLÁZQUEZ, J. J. MAYNAR, y M. MONTANERO (Coords.), *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: ICE, Universidad de Extremadura. 2004.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LUENGO GONZÁLEZ, R.; CUBO, S.; ORIA, M<sup>a</sup> R. El Espacio Europeo de Educación Superior y las nuevas titulaciones en la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto*, 2004, n° 25/26, p.41-61. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- LUENGO, R.; LUENGO, M<sup>a</sup> R., y LLANOS, J. L. (2004). *El Plan de Acción Tutorial en la UEx*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- MONTANERO, M. *Formación inicial de profesores-tutores en el EEES. Plan de Formación del Profesorado de la UEx*. Universidad de Extremadura, Servicio de Orientación y Formación Docente. 2006. [http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/oyt/archivos/ficheros/orientacion/tutoria\\_titu\\_uex.pdf](http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/oyt/archivos/ficheros/orientacion/tutoria_titu_uex.pdf)
- MORENO, F. y SANTIAGO, R. *Formación online. Guía para profesores universitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja. 2003.
- RD 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- RD 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. *Experiencia piloto de Implantación de un sistema de tutorías virtuales en la Uex: Generación de materiales virtuales de apoyo* [documento digital]. 2003.