

XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



Diseño: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-697-0709-8

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Tutor virtual: el rol del profesor ante el reto de la enseñanza *online* del Derecho

A. Gallego Córcoles; M.E. Sánchez López

*Facultad de Derecho de Albacete
Universidad de Castilla-La Mancha*

RESUMEN

La introducción de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje exige hacer frente al *reto* de su inserción y *adaptación* al mismo en el ámbito universitario, así como *analizar* las diversas estrategias formativas y comunicativas recomendadas para el uso de las TICs en la docencia. En este entorno resulta conveniente examinar el rol asignado al *e-tutor* o *e-profesor* y, como correlato, el papel del alumno en el marco de la enseñanza *online* del Derecho. Ello pasa por la identificación de las *funciones* que debe llevar a cabo el tutor *online* (lo que, en definitiva, contribuye a *definir* y reforzar los *rasgos* de esta figura) que, si bien deben *adaptarse a la nueva metodología docente*, no deben ser necesariamente distintas a las del tutor presencial. Este objetivo exige determinar las *técnicas* y *competencias* más adecuadas para la acción tutorial virtual y requiere una seria reflexión sobre el *uso* de las *herramientas disponibles* para este fin, cuestión conectada con las innumerables ventajas de las TICs para la comunicación profesor-alumno (sin olvidar la necesidad de superar también algunos problemas). Se trata de aprovechar el *e-learning* para imprimir un cambio en la metodología docente respecto del rol que está llamado a desempeñar el *e-tutor*.

Palabras clave: *E-learning*, tutor virtual, funciones, técnicas, competencias.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problemática.

La introducción de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solamente ha supuesto hacer frente al *reto* que implica su inserción en el ámbito universitario así como la *adaptación* al mismo tanto del alumnado como del profesorado, sino que exige, además, *analizar* en profundidad las diversas estrategias formativas y comunicativas recomendadas para el uso de las TICs en la docencia (Gómez Pérez, 2013).

Nuevo entorno en cuyo seno se ha entendido conveniente examinar el nuevo rol asignado al *e-tutor* o *e-tutora* y, como correlato, el nuevo papel que está llamado a desempeñar el alumnado en el marco concreto de enseñanza *online* en las Ciencias Jurídicas siendo así que la incorporación del entorno virtual en los procesos de enseñanza modifica el papel del docente y su relación con estos últimos.

Finalidad, en efecto, que pasa por la identificación, de un lado, de las *funciones* que debe llevar a cabo el tutor y tutora *online* (que, en definitiva, contribuirían a *definir* e incluso reforzar los *rasgos* de esta figura), y que no necesariamente deben ser distintas a las del tutor presencial si bien es cierto que las mismas deben *adaptarse a la nueva metodología docente*. Asimismo, el objetivo indicado exige la determinación de qué *técnicas* y *competencias* serían más adecuadas para la acción tutorial virtual del mismo modo que requiere una seria reflexión en relación al *uso* que debe realizarse de las *herramientas disponibles* en la WEBT para este fin. Cuestión intrínsecamente conectada con las innumerables ventajas que las TICs reportan en relación con la comunicación entre profesorado y alumnado (sin dejar de lado la necesidad de superar también algunos problemas). Se trata, en definitiva, de aprovechar el uso del *e-learning* para imprimir un cambio en la metodología docente en relación con el nuevo rol que está llamado a desempeñar en dicho ámbito el *e-tutor*.

1.2 Revisión de la literatura.

A raíz de la irrupción de las TICs en el ámbito docente universitario, comenzaron a surgir los primeros estudios centrados en el papel del profesorado en entornos virtuales (véase Duggleby, 2001; Auzmendi Escribano, Solabarrieta y Villa, 2003; Llorente Cejudo, 2006, entre otros). La mayoría de ellos, algunos en el ámbito de las Ciencias Jurídicas (Delgado García y Oliver Cuello, 2003; Jiménez Navas, 2011), se han focalizado en dicha función desde el punto de vista de sus principales destinatarios (los y las estudiantes) y en la función

de la tutoría virtual. Sin perjuicio de ello, algunos trabajos han abordado la comparación de papeles entre el tutor virtual y el presencial, aunque en un marco desconectado de la docencia en Derecho (Martínez, 2004).

En este contexto, nuestro estudio difiere de la literatura previa en los siguientes aspectos. Además de enmarcarse en el ámbito de la formación *e-learning* del Derecho, se tratan de forma conjunta y novedosa dos cuestiones que resultan complementarias. De un lado, analizamos la función del tutor o la tutora virtual en el contexto de los estudios en Derecho con comparación al tutor presencial desde una perspectiva que, sin olvidar el rol del alumnado, se hace mayoritariamente desde el lado del docente. De otro lado, aportamos un enfoque práctico al formular recomendaciones sobre cómo articular de manera eficiente la comunicación virtual con los estudiantes en el ámbito de las Ciencias Jurídicas (particularmente a través del correo electrónico). Ello de forma que resulte satisfactoria para el alumnado, además de adecuada para la planificación de la actividad del profesorado, con considerables ahorros de costes de esfuerzo y temporales. Se abarcan así tanto los aspectos de comportamiento y actitud hacia el alumnado, como otros de índole estrictamente organizativa.

1.3 Propósito.

Los aspectos examinados en el primer apartado tienen como finalidad *delimitar* nuestro objeto de estudio a lo largo del presente trabajo. Esto es, se persigue sentar las bases necesarias para la articulación de un plan de acción tutorial en la impartición de una asignatura *online* en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, dado que somos conscientes de que el mismo presenta particularidades que, en algunos casos, pueden ser muy diferentes en función del objeto de conocimiento a que se pretenda aplicar.

En consecuencia, se trata de desarrollar un programa de acción tutorial adaptado a las necesidades y peculiaridades del Grado en Derecho, en un entorno virtual que permita la mejora de la calidad de la docencia, la adecuación a las nuevas exigencias del Plan de Bolonia, que se manifieste en la satisfacción de los estudiantes, el rendimiento educativo y la inserción laboral y que mejore, así mismo, las relaciones entre estudiantes y profesorado y el desarrollo profesional y social de nuestros alumnos/as (Martínez Escribano y Salamanca Aguado, 2011).

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA

2.1 Objetivos.

El aprovechamiento de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho implica hacer frente a los eventuales impedimentos con los que el mismo puede encontrarse a la vista de la predisposición, en ocasiones de recelo, y escaso acercamiento a las TICs, no sólo del alumnado universitario y de postgrado, sino sobre todo, de un profesorado posiblemente anclado en procesos formativos tradicionales. Ello exige llevar a cabo el análisis de las diversas estrategias formativas y comunicativas recomendadas para el uso de la TICs en la docencia. De este modo, y con carácter general, creemos conveniente, partir de las *funciones* que en este nuevo entorno está llamado a cumplir el *e-tutor* o *e-tutora*, así como del rol que igualmente viene a desempeñar el alumnado en este entorno de enseñanza-aprendizaje *online* de las Ciencias Jurídicas.

Se afirma así que el entorno formativo virtual precisa de una reordenación de roles entre profesorado y alumnado. No se trata, por tanto, de que en este nuevo escenario aparezcan nuevos roles a satisfacer por el docente virtual, distintos de los que viene a desempeñar el tutor presencial, que posiblemente también, sino sobre todo de que éste desempeñe sus funciones de una manera diversa o, si se quiere, de una manera más intensa en algunos casos.

Más en concreto, en este nuevo entorno, la función del profesorado consiste en dinamizar y orientar el aprendizaje del alumnado, que deja de ser un mero receptor de conocimientos (transmitidos por el profesor) para asumir un comportamiento activo en la búsqueda y selección de información que acabará por transformar en conocimiento, máxime en el caso de asignaturas impartidas exclusivamente de manera virtual (Delgado García y Oliver Cuello, 2003).

Es así bastante frecuente la referencia al profesor virtual como orientador, dinamizador, motivador o evaluador, enfatizando estas funciones en el tutor o tutora *online* por contraposición al tutor presencial; aspectos éstos de los que nos ocupamos seguidamente (Auzmendi Escribano, Solabarrieta y Villa, 2003). Conviene precisar, no obstante, que, en realidad, no parece que tales atributos deban predicarse como propios o exclusivos del tutor o tutora *online*, o en términos más generales, que el cometido del mismo deba ser distinto al del tutor presencial, pues en el fondo, la actuación de uno y otro ha de ir encaminada hacia la consecución del mismo objetivo: ayudar a aprender y favorecer el aprendizaje y el

razonamiento crítico (Martínez, 2004). Se aprovecha así el fomento del *e-learning* para imprimir un cambio en la metodología docente, cambio que, no obstante, también podría producirse en un entorno presencial. Aún a riesgo de caer en el simplismo, podría afirmarse que, en esencia, las funciones del tutor *online* vienen a ser las mismas que las del tutor presencial, radicando *principalmente* el diferente *papel* que se les atribuye a éstos en el mayor o menor protagonismo y en el nuevo enfoque que asumen en el desempeño virtual de tales cometidos. Probablemente por ello, en el entorno virtual suele hacerse más referencia a la noción de *tutor* que a la de *profesor*, con el objeto de poner el énfasis en el aspecto orientador de su actuación.

2.2 Método y proceso de investigación.

El presente estudio recoge la experiencia de las autoras en la impartición de asignaturas y cursos en las que se han servido de las TICs para realizar su labor docente. Se trata en concreto de diversas asignaturas correspondientes a las áreas de Derecho Mercantil y de Derecho Financiero y Tributario del Grado en Derecho en la Facultad de Derecho de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), con alumnos tanto presenciales como semipresenciales, como de la participación en el *Master online en tributación y gestión presupuestaria local*, cuya primera edición, enteramente virtual, se ha desarrollado en el curso 2013/2014.

Desde el punto de vista del rol del profesor o profesora virtual, dos son los puntos centrales que resultan de esta experiencia. De un lado, la misma nos ha llevado a reflexionar sobre las funciones a desempeñar virtualmente por el profesorado respecto de las realizadas en entornos presenciales, así como sobre la importancia de la tutoría *online*. Vinculado con ello, esta experiencia corrobora, de otro lado, cómo el seguimiento de algunas pautas a hora de abordar la acción tutorial permite al profesorado una correcta comunicación con los y las estudiantes, que se adapte al entorno en el que se desarrolla (principalmente, el correo electrónico) y permita organizar de manera más eficiente su actividad, sin que ello redunde en una disminución del grado de consecución de los objetivos de la tutoría desde el punto de vista del alumnado, tanto en entornos presenciales como exclusivamente virtuales. Ambos aspectos han tratado de reflejarse en este trabajo.

2.2.1. Las funciones del *e-tutor*

A partir de las ideas anteriores, creemos importante comenzar por el análisis de las *funciones* más relevantes que lleva a cabo el tutor *online*, el cual, en primer término, no deja de ser *evaluador*, y como tal desempeña sus funciones. Cuestión distinta es que deban adoptarse cambios en el planteamiento de la evaluación precisamente para ajustar ésta a un proceso de enseñanza/aprendizaje que ya no es presencial sino *online*, máxime en aquellos casos en los que la impartición de la asignatura es exclusivamente virtual (Delgado García y Oliver Cuello, 2003).

Junto a la anterior, se suele hacer alusión a *otras funciones estrechamente interconectadas* entre sí. De esta forma, se destaca que el tutor/a *online* es más bien *orientador/a*, en el sentido de que la cantidad de información a la que el alumno puede acceder en esta era de la tecnología es tan amplia, variada (también en términos de calidad) y actualizada, que es preciso que el tutor adopte una conducta, no tanto de transmisión de información, sino organizadora del proceso de búsqueda de información por parte del discente. Pero, entendemos, que ello no es necesariamente incompatible con el hecho de que también el profesor sea comunicador de información, a través, por ejemplo, de la elaboración del material docente que pone a disposición del alumnado y que en el ámbito de la enseñanza virtual adquiere un papel protagonista e insustituible.

Muy vinculado con ello aparece el papel de *facilitador*, en tanto que, como parte de ese proceso de aprehensión de información por parte del alumnado, el docente ha de dotar a las actividades planificadas de un enfoque (muchas veces práctico) que incite a la búsqueda, análisis, selección de información y reflexión crítica por parte del alumnado, así como facilitar los medios para que éstos puedan alcanzar tal objetivo (la dinamización mediante foros de debate puede ser un ejemplo de ello). Como cabe apreciar, esta función facilitadora del *autoaprendizaje* a la que nos acabamos de referir conduce directamente hacia el papel del tutor como *motivador* del estudiante. El tutor debe propiciar el interés por un estudio independiente, generando confianza al alumno/a para exponer sus dudas y superar sensaciones de aislamiento (no se nos oculta que un marco exclusivamente *online* es más propicio que el entorno presencial para generar en el estudiante una sensación de aislamiento a la hora de abordar el proceso de aprendizaje); formulando recomendaciones para mejorar su desempeño y reconociendo expresamente los pequeños avances que vaya realizando (Auzmendi Escribano, E., Solabarrieta y Villa, 2003). Es por ello que las funciones que

acabamos de destacar adquieren una relevancia de primer orden en el entorno virtual. Pero también es clave la *planificación*, y la temporalización (orientativa) del estudio (al estilo de los cronogramas ya empleados en ámbito presencial), al margen de que, evidentemente, cada estudiante acabe adaptando el aprendizaje a su propio ritmo y necesidades (Jiménez Navas, 2011).

Es evidente que los elementos tecnológicos y el uso de internet aportan indiscutibles ventajas para el alumnado (y para el profesorado) en el ámbito docente universitario y de postgrado. Pero, como suele ocurrir siempre que aparece un elemento innovador, derivado en este caso de la evolución de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el énfasis con el que en ocasiones el mismo es recibido ha de ser *debidamente canalizado*, a los efectos de evitar un uso distorsionador, incluso abusivo del mismo que acabe por desvirtuar la finalidad de mejora de la realidad educativa que con ella se consigue. La red puede ser instrumento muy pernicioso si es empleado sin un adecuado conocimiento de causa, máxime en disciplinas como la nuestra. De ahí la necesidad que desde el profesorado se haga hincapié en la difusión y uso correcto de los recursos telemáticos creados a tal efecto, proporcionando al estudiante los criterios para la búsqueda y selección de la información.

En definitiva, si se trata, como se ha señalado, de facilitar por medio del *e-learning* la asunción dinámica de conocimientos y la puesta en práctica de los mismos por parte del alumnado (Jiménez Navas, 2011), evitando desplazamientos (piénsese en el alumno que accede a internet desde su domicilio) y constricciones horarias (aprehensión de información en una determinada franja horaria: horas de clase, de tutorías presenciales, etc), no se nos oculta, y la experiencia así lo demuestra, que existe un elevado riesgo de que el uso de las TICs acabe convirtiendo al alumnado en un mero receptor y repetidor de información y conocimientos obtenidos indiscriminadamente de la red. En ocasiones la gestión de este riesgo escapa lamentablemente al control del docente, sin bien ha de hacer todo cuanto esté a su alcance para evitarlo. Tratamos a continuación de éstas y otras preocupaciones en lo que se refiere al uso de las TICs en las relaciones entre el profesorado y sus estudiantes.

2.2.2. Comunicación con alumnos a través de entornos virtuales. En particular, la tutoría virtual.

Hemos destacado cómo el uso de las TICs reporta innumerables ventajas en el ámbito de la comunicación entre profesorado y alumnado. Las mismas permiten ampliar la cobertura

de acción docente y satisfacer más ágilmente las diversas necesidades de los y las estudiantes (García Cabrera y García Cabrera, 2006), posibilitando una comunicación personalizada profesor-alumno (Auzmendi Escribano, Solabarrieta y Villa, 2003), que ha de impregnarse de la función de orientación que suele atribuirse al tutor *online*. Entre ella, la que tiene lugar en el marco de la tutoría virtual.

Existen diferentes herramientas de comunicación con los estudiantes que, en función de los objetivos perseguidos, así como de la propia disponibilidad en infraestructura tanto de las Universidades como del alumnado, podrían emplearse en su comunicación con ellos. Principalmente se utilizará el correo electrónico individual pero, de cara a facilitar la interacción entre un grupo de estudiantes se podrían plantear otras posibilidades, desde la creación de una lista de correo hasta el empleo de chats o foros de debate, a través de la plataforma Moodle o en el sitio Web creado a tal efecto (Duggleby, 2001). De la misma forma, tampoco ha de descartarse el recurso a llamadas telefónicas o a videoconferencias, o incluso, al servicio de multi-videoconferencias o a sistemas de retransmisión *online*, previa instalación tanto en los PC del docente y de los alumnos/as del *software* necesario para ello.

Suele afirmarse que el empleo de las nuevas tecnologías han conducido a una menor utilización por el discente de la hora de tutoría, pues una vez que ha encontrado información en la red, estima que ya no es precisa la información ni orientación del profesorado, lo que en disciplinas como la nuestra genera ciertos riesgos añadidos de confusión de ordenamientos jurídicos de habla hispana y textos normativos vigentes (Jiménez Navas, 2011). Pero, planteado en otros términos, las nuevas tecnologías representan una oportunidad para dotar de una renovada configuración a la tutoría. Así, mientras que en su configuración tradicional (presencial), las tutorías fijadas respecto de una materia pueden coincidir con la impartición presencial de otra asignatura (lo que genera obstáculos al alumnado), la tutoría *online* permite al docente hacer un uso tutorial de un horario que, simultáneamente, pueda ser empleado por otro profesor/a. Ésta es una de las consecuencias de que el proceso enseñanza-aprendizaje *online* esté abierto las 24 horas al día. Pero, ello no implica que el uso de las TICs en la comunicación con el alumnado lleve a que el *e-tutor* sea un *tutor 24 horas*. La aplicación literal de esta idea conduciría a una excesiva e innecesaria sobrecarga del trabajo para el profesor/a, lo que les puede generar una mayor resistencia hacia el empleo de las TICs. Las horas de tutorías presenciales, cuando son transformadas en virtuales, son susceptibles de

dispersarse de tal forma en tiempo y lugar que pueden llegar a impedir al profesor o a la profesora planificar y organizar temporalmente su actividad, como docente, pero también investigadora, e incluso, su vida personal y familiar. Nótese además que el carácter generalmente personalizado de las consultas *online* y el necesario empleo en ellas de un cuidado lenguaje escrito puede incrementar el tiempo de dedicación para atender al conjunto del alumnado. De ahí que la relación tutorial de manera instantánea y continuada deba sujetarse a límites y ser adecuadamente gestionada por quien la imparte, que ha de contar con la adecuada formación para acometer virtualmente dicha labor.

Ante todo, se ha de ser consciente de que la mayor ventaja que las TICs comportan desde el punto de vista de la tutoría, es que los mensajes recibidos pueden mantenerse en internet hasta ser contestados en el momento (cercano) que se elija, de la misma manera que pueden permanecer en el tiempo para ser consultados *a posteriori*. Éstos son precisamente los beneficios que proporciona la asincronía inherente a las nuevas tecnologías de la comunicación y, por tanto, en estos términos ha de concebirse la idea de tutor/a *constante*. Ahora bien, ello tampoco implica sustituir, cuando fuera necesario, una tutoría *al menos temporalmente síncrona*, sea presencial o por videoconferencia. En disciplinas como las jurídicas existen dudas planteadas por alumnos que requieren de matices o explicaciones adicionales que *alargarían* enormemente una respuesta escrita.

Es indudable que la comunicación con los estudiantes a través de entornos virtuales exige el desarrollo de nuevas competencias y habilidades personales, sociales y profesionales por parte del profesorado (Llorente Cejudo, 2006). Teniendo en cuenta el papel que el mismo desarrolla, el tutor virtual debe ser capaz de motivar, orientar, dinamizar el trabajo del alumnado y, en particular, de romper la frialdad derivada de una comunicación a distancia, susceptible de generar un clima de desasosiego y soledad en el estudiante. Salvo que se empleen sistemas de videoconferencia, no es posible acompañar a la comunicación con el *e-tutor* de un lenguaje no verbal que coadyuve a interpretar lo que pretende transmitir a sus estudiantes (Duggleby, 2001).

La comunicación virtual entre el alumno y el tutor *online* exige de éste (en realidad de ambos) un adecuado manejo del lenguaje escrito, que permita una correcta comprensión tanto de la consulta como de su respuesta. Nótese que el carácter asíncrono de la comunicación virtual permite al tutor proporcionar una respuesta más meditada, lo que favorece el empleo

de una cuidada expresión escrita (gramática, ortografía, estilo, etc), a la vez que una más clara, precisa y completa respuesta que la que puede proporcionarse que en entornos presenciales (Delgado García y Oliver Cuello, 2003). Además, en la medida en que lo enviado *online* es capaz de mantenerse accesible (y reproducirse fácilmente) durante un amplio periodo de tiempo, es aconsejable que el tutor se tome el debido tiempo para contestar *con prudencia* a las consultas planteadas (Duggleby, 2001). Pero, la mayor meditación en la contestación no implica que la misma deba ser innecesariamente extensa, pues se han de evitar contestaciones tediosas que acaben por desmotivar al estudiante. Ello exige del tutor capacidad para sintetizar lo que se pretende transmitir. En cualquier caso, si no es posible sintetizar su contenido, siempre cabría la posibilidad de incluir el texto en un fichero adjunto, de forma que pueda ser manejado más fácilmente por quien lo recibe.

En cualquier caso, en su comunicación virtual, el profesorado ha de esforzarse, sobre todo, por superar la frialdad de lo escrito, a través de una cordialidad hacia sus estudiantes que no ha de estar necesariamente reñida con el mantenimiento del debido respeto y del rigor académico (Delgado García y Oliver Cuello, 2003; Auzmendi Escribano, Solabarrieta y Villa, 2003; Sanz, 2005). El envío de mensajes de bienvenida al comienzo del curso, en los que se presenta al alumnado, a la vez que facilita cierta información sobre el discurrir futuro del curso (la dirección en la Web donde se encuentra el material del curso, su calendario, la planificación de actividades, formas de contactar, el *software* necesario para el seguimiento del curso, etc.), mucha de la cual se ha podido comunicar ya en una suerte de guía previa al curso, viene a representar un interesante punto de partida en tal sentido (Duggleby, 2001). Dirigirse al estudiante por su nombre o, incluso apellido (evitando en cualquier caso expresiones genéricas e impersonales como *estimado/a alumno/a*); comenzar agradeciendo el envío de cada mensaje y finalizar recordando que el profesorado se encuentra a disposición del alumno para cualquier duda adicional con la que pudiera encontrarse; incorporar a los mensajes reconocimientos esfuerzo del estudiante y realizar valoraciones críticas a su trabajo con la debida cortesía (empleando, por ejemplo, tiempos verbales condicionales, que denoten consejo, recomendación o sugerencia, más que afirmar rotundamente la existencia de un error) se mueven en la misma dirección.

En fin, es aconsejable seguir también en el ámbito de la tutoría virtual lo que se consideran normas de comportamiento general en internet, más conocidas como *netiqueta*

(Moreno y Santiago, 2003). A modo de ejemplo se ha de evitar el empleo exclusivo de mayúsculas -consideradas de mal gusto-, entrecorillar expresiones coloquiales y ser tolerante con el hecho de que en otras culturas pueden emplearse modales distintos (Duggleby, 2001). De la misma forma, también es esencial la destreza informática. En ese sentido es trascendente contar con un buen conocimiento de base sobre el uso de algunas herramientas, así como, habida cuenta del rápido y permanente avance de la tecnología, con la posibilidad de recibir continua formación sobre la materia. Pero no sólo se trata de conocer las herramientas puestas a su disposición para un adecuado diseño de la tutoría virtual, sino también de conocer cuál es el uso más eficiente que deba darse a las mismas. En última instancia, el tutor *online* ha de tener habilidad para planificar su propia actividad y la de sus estudiantes, de forma tal que, en este último caso, se logre, además, un seguimiento personalizado del alumnado. Las herramientas informáticas ofrecen muchas prestaciones auxiliaoras de esta tarea.

Así, con vistas a que el profesor pueda organizar de una manera eficiente su actividad y de cara a su conciliación con el interés del alumnado a una pronta respuesta (nótese que una respuesta tardía podría retrasar su proceso de aprendizaje), es aconsejable que la contestación a las dudas planteadas se produzca en un plazo razonablemente breve, lo que suele cifrarse en un plazo de 24-48 horas los días laborables (Blázquez Entonado y Alonso Díaz, 2006; Llorente Cejudo, 2006). Evidentemente, si la consulta planteada exige un tiempo de dedicación mayor, no existe inconveniente en retrasar la respuesta de fondo, advirtiendo al remitente que se está trabajando en una pronta contestación (siendo aconsejable entonces marcar el mensaje recibido como *no leído*, con el objeto de evitar eventuales olvidos de contestación futura). *A priori* bastaría con la asunción del compromiso de concentrar la respuesta del alumnado en unos determinados momentos a lo largo de la semana, lo que incluso se podría hacer coincidir (de forma simultánea o sucesiva) con los horarios de tutorías presenciales.

La concentración de las contestaciones en momentos temporales concretos permite además al profesor apreciar más fácilmente la existencia de una duda común del alumno. A tal efecto, y precisamente para evitar que entremezclarlas con el resto del *emails*, se omitan involuntariamente algunas de las consultas que de forma dispersa son recibidas al correo electrónico, sería aconsejable poder identificarlas de alguna manera respecto del resto de

mensajes. Por ejemplo, podría advertirse al alumnado de la conveniencia de añadir en el asunto expresiones como *tutoría, duda, consulta o asimiladas*, de forma que las mismas pudieran localizarse fácilmente a través de la opción de búsqueda de mensajes. Pero más útiles a este fin son las posibilidades de categorizar (por colores) tales mensajes o de clasificarlos de forma que sean automáticamente recibidos en subcarpetas creadas en la bandeja de entrada de correo electrónico con tal cometido (Duggleby, 2001). Ambas posibilidades se basan en el establecimiento de reglas de mensaje a partir de las similitudes de los mensajes a categorizar o clasificar automáticamente (ya sea por la existencia, como suele ser habitual, de cierto texto en la dirección del remitente – p.ej. *@alu.uclm.es*, con la que finaliza la dirección de correo electrónico que la UCLM asigna al alumnado - o por la inclusión de cierto texto en el asunto – p. ej. *tutoría*, si bien se aconseja que la misma sea igualmente agregada sin tilde a los efectos de poder categorizar o clasificar un mayor número de mensajes recibidos de un alumnado que, lamentablemente, incorpora a sus mensajes dicho error ortográfico. Si bien ambas posibilidades constituyen eficientes herramientas a tal efecto, según nuestra experiencia, la clasificación en subcarpetas permite organizar y almacenar más eficientemente los correos recibidos, además hacer de menor tamaño y más manejable nuestra bandeja entrada. En todo caso, se ha de advertir que la correcta aplicación de una regla de mensaje (ya sea para categorizar o para clasificar automáticamente en una subcarpeta) basada en la inclusión de cierto texto en el asunto, exige de la colaboración de un alumnado que acceda a su incorporación en dicha parte concreta del correo electrónico que envía.

Además, en la medida en que en ocasiones varios alumnos suelen plantear a título individual una consulta generalizada en el grupo, que puede resultar frecuente año tras año, es también útil para el tutor la elaboración de una base de datos de preguntas-respuestas (clasificadas por temas) que le permita rápidamente acceder a la respuesta a la consulta que en cada momento deba atender; listado que podría incluso ponerse a disposición de los alumnos mediante la creación de una zona de preguntas frecuentes de eventual revisión antes de consultar al tutor (Auzmendi Escribano, Solabarrieta y Villa 2003). En cualquier caso, la posibilidad de mantener en el tiempo la consulta realizada y su respuesta, facilita la respuesta al conjunto de mensajes sobre la misma materia (nótese que, contestada una vez, es considerablemente sencillo *reenviar* la contestación al resto). En cualquier caso, en un mismo curso académico, la concentración de las contestaciones en momentos temporales concretos

permite al profesorado apreciar más fácilmente la existencia de una consulta constante del alumnado.

En tal sentido, aspecto clave en el cumplimiento de sus funciones por parte del profesor-tutor *online* es la organización, tanto en la planificación del curso y sus actividades, como, sobre todo, con vistas a poder efectuar virtualmente un seguimiento personalizado del alumno. Una correcta organización permitirá conocer el progreso de cada alumno o alumna, y detectar de esta forma a quienes presentan más dificultades. De ahí también la conveniencia de mantener un registro de trabajos a través de la identificación de tareas subidas en las plataformas virtuales, para lo cual puede ser útil la elaboración de tablas de actividades del progreso de cada grupo (Moreno y Santiago, 2003).

Sea como fuere, la tutoría virtual no es eficiente desde el punto de vista del profesor si no se ponen límites a su abusiva utilización por el alumnado. La experiencia pone de manifiesto que en ocasiones estas tutorías *online* son empleadas para efectuar requerimientos de información sobre cuestiones administrativas u organizativas (no estrictamente académicas) que ya están a disposición de los estudiantes por otra vía (v. gr. la fecha de un examen). Precisamente, este tipo de comportamientos deberían ser evitados, haciendo conscientes a los y las estudiantes de qué es lo que puede o no puede ser planteado en una tutoría. En cualquier caso, resultaría aconsejable aclararles su propio funcionamiento (temporal), pues en ocasiones parece estar presente en la propia mentalidad del estudiante la idea literal de un tutor 24 hrs. (a juzgar por los comentarios en ocasiones realizados por la falta de contestación de un correo prácticamente recién enviado). En suma, no se trata sólo del profesorado, toda vez que el eficiente (y viable) funcionamiento de la tutoría *online* requiere de un cierto componente de entendimiento y colaboración de los propios estudiantes.

La tutoría *online*, principalmente escrita, persigue facilitar y sobre todo, agilizar la comunicación con el alumnado pero evidentemente no puede convertirse en una herramienta de abusiva utilización, que acabe por acostumbrarlo a rehuir del (mínimo) esfuerzo y del trabajo, cuando precisamente lo que se pretende con el uso de las TICs es facilitar la asunción una función más *proactiva* por su parte.

3. CONCLUSIONES

Partiendo de la *premisa* de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo primordial “enseñar a aprender al alumno y no convertirlo en un simple depositario de contenidos” (Llorente Cejudo, 2006) nos parece importante aprovechar el fomento del *e-learning* para imprimir un cambio en la metodología docente que, en buena medida, también podría trasladarse al entorno presencial.

Pues bien, este nuevo escenario formativo *online* implica la aparición de *nuevos roles docentes*, que debe asumir tanto el profesor como el equipo docente que sumerja en el mismo, como la adopción, así mismo, de un nuevo papel por parte del alumnado debiendo ser ambos, no obstante, objeto de una adecuada “canalización” con la finalidad de garantizar la *calidad y eficacia* del proceso formativo que se lleve a cabo a través de la red. En todo caso, no cabe confundir *saber e información*. Como se ha destacado, las nuevas tecnologías dan acceso a una gran cantidad de información, que no ha de confundirse con el saber. Para que la información devenga en conocimientos el individuo debe apropiársela y reconstruir sus conocimientos. Por esta razón, lo primero que debe hacerse explícito es que la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no ha de eludir la noción de esfuerzo. Los nuevos recursos informáticos pueden contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas de los ciudadanos, pero nunca en ausencia del esfuerzo personal (Gómez Pérez, 2013).

Por consiguiente, y siendo cierto que la incorporación del entorno virtual en los procesos de enseñanza modifica el papel del docente y su relación con el alumno, se ha constatado también cómo el uso de las TICs reporta ventajas innumerables en el ámbito de la *comunicación* entre profesores y estudiantes debido a que las mismas permiten ampliar la cobertura de la acción docente así como satisfacer más ágilmente las necesidades de los estudiantes, haciendo posible una comunicación personalizada profesor-alumno.

Contexto en que debe destacarse, desde nuestra perspectiva, que el papel del profesor no cambia tanto en lo que se refiere a su *función de transmisor de conocimientos* debido a que, normalmente, y con independencia de la modalidad de impartición, el mismo debe poner a disposición de los alumnos determinados materiales (en particular, en el ámbito de las Ciencias Jurídicas), sino en lo que se atañe a su *función tutorial*. Esto es, las nuevas tecnologías suponen una oportunidad para dotar de una *configuración renovada* a la tutoría.

En efecto, y si bien la “tutoría presencial” muchas veces es difícil de impartir, debido a dificultades horarias o a otro tipo de problemas, pensamos que, en el entorno virtual, la tutoría

puede adquirir una *función renovada* viniendo a cumplir los objetivos a que la misma se encuentra llamada. De este modo, la tutoría *online*, en el contexto de una *adecuada organización del curso así como de la tutoría misma* (que exige la colaboración del propio alumno), debe constituir un proceso de orientación y ayuda que se realiza sobre el alumno con la finalidad de alcanzar diferentes objetivos, tales como resolverle las dudas de comprensión de los contenidos que se le presente, integrarlo en el entorno técnico-humano formativo, facilitarle su integración en la acción formativa, o simplemente superar el aislamiento que estos entornos producen en el individuo, y que son motivo determinante, en muchos casos, del alto abandono de los estudiantes en estas acciones formativas (Llorente Cejudo, 2006).

Finalmente, debe destacarse el reto de afrontar la necesidad de *una formación constante del tutor online*. Formación que aparece como absolutamente necesaria para afrontar el cumplimiento de las nuevas o “renovadas” funciones que exige el entorno virtual y que debe superar algunos problemas como la reticencia o falta de tiempo en el profesorado así como la falta de medios para impartirla en los tiempos actuales de crisis económica, también en las universidades.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Auzmendi Escribano, E., Solabarrieta, J. & Villa, A. (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación online*. Bilbao.
- Blázquez Entonado, F. & Alonso Díaz, L. (2006). Formación específica para tutores *e-learning*. *Sistema, cibernética e informática*, vol. 3 (número 1), pp. 38-43.
- Delgado García, A. M. & Oliver Cuello, R. (2003). Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación. *UOC*. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20310/>.
- Duggleby, J. (2001). *El tutor online, la enseñanza a través de internet*. Ediciones Deusto.
- García Cabrera, A.M. & García Cabrera, J.C. (2006). Apoyo virtual al proceso de enseñanza-aprendizaje: una experiencia que combina estrategias educativas y necesidades del alumnado. En Castro Sánchez, J.J. (Coord.). *Docencia universitaria a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (pp. 65-78). Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones.

- Gómez Pérez, J.R. (2013). Las TIC en educación. Disponible en <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>.
- Jiménez Navas, M. (2011). La tutoría aplicada a la ciencia jurídica. El impulso de las TIC. *II Jornadas sobre docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, UOC. Disponible en: http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/pdf/1.jimenez_navas_maria.pdf.
- Llorente Cejudo, M.C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Número 20. Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf>.
- Martínez, J. (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual. *UOC*, 2004. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>.
- Martínez Escribano, C. & Salamanca Aguado, M.E. (2011). Coordinación entre la docencia presencial y las TIC: un nuevo modo de planificar la docencia en Derecho. *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>.
- Moreno, F. & Santiago, R. (2003). *Formación online. Guía para profesores universitarios*. Universidad de la Rioja.
- Sánz, G. (2005). La comunicación con los alumnos en el entorno virtual. En CIES, *Guía metodológica para la creación y adaptación de cursos para la formación e-learning* (pp. 207-233). Generalitat de Catalunya, 2004/2005.
- Urquizo Caballé, A. (2012). La importancia de la innovación educativa para la docencia en el contexto internacional de la educación superior. *III Jornadas sobre la docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, UOC. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/2.7.urquizu-angel.pdf.