



Tutorización virtual de trabajos final de grado y máster: Valoración de la experiencia por parte del alumnado.

Virtual mentoring of degree & masters' final dissertations: Assessment of the experience by the students.

Jorge Lizandra: jorge.lizandra@uv.es

 <https://orcid.org/0000-0001-5599-133X>

Universidad de Valencia (España)

Resumen

Se presenta una investigación educativa en la que se describe un modelo de tutorización virtual de trabajos final de grado y máster. Se pretende conocer la utilidad y eficacia del método a partir de las valoraciones del alumnado.

El estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa. Participaron 14 estudiantes, que realizaron un seguimiento del desarrollo de su trabajo, de cuya información se realizó un análisis de contenido.

Los resultados indican que la tutorización virtual ha tenido una buena aceptación por parte del alumnado. Se destaca que facilita la organización del trabajo, así como la comunicación e interacción docente-discente. Por tanto, se considera que podría ser una práctica de interés para el profesorado de educación superior.

Palabras clave: Tutorización, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Experiencia didáctica, Evaluación, Educación Superior.

Abstract

An educational research is presented in which a model of virtual mentoring of final degree and master dissertation is described. It is intended to know the usefulness and effectiveness of the method based on the appraisements of the students.

The study is framed on the qualitative research paradigm. 14 students participated, who monitored the development of their work, being performed a content analysis from their information.

The results indicate that virtual mentoring has had a good acceptance by the students. It is emphasized that it facilitates the organization of work, as well as the teacher-student interaction and communication. Therefore, it is considered that it could be a practise of interest for higher education teachers.

Keywords: Mentoring, Virtual Learning Environments, Didactic Experience, Assessment, Higher Education.



INTRODUCCIÓN

Los procesos de tutorización han ido evolucionando desde el rol tradicional del docente como eje de la comunicación y la información hacia planteamientos que fomentan el uso de las metodologías activas y el aprendizaje autónomo del alumnado (Giner, Muriel y Toledano, 2013). Al mismo tiempo, en la medida en la que se estimulan métodos de trabajo que confieren el protagonismo al alumnado, la tutoría se postula como una de las competencias sustanciales del profesorado Universitario, hasta el punto de que cada vez resulta más difícil desligar la acción formativa del profesorado de la función tutorial (Álvarez & Álvarez, 2015). Este tipo de enfoques, más alineados con los requerimientos de los planes de acción tutorial convergentes con los postulados del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) (Moreno & Sallán, 2016), requieren de un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que los y las docentes, pasan a asumir un papel de gestión del proceso, mientras que el alumnado debe ocupar un papel activo y protagonista en la adquisición de conocimientos, aprendizajes y competencias.

Dentro de esas dinámicas participativas de tutorización, en los últimos años, distintos autores han introducido la idea de dinamizar los procesos de tutorización de manera semipresencial, incluso completamente virtual (Araujo, Giner, Piñero y Vélez, 2005; Subiela et al., 2018). Las plataformas virtuales suponen un entorno propicio para la implantación de metodologías de aprendizaje autónomo (Suárez y López-Meneses, 2011; Rue 2007). No obstante, las dinámicas de comunicación virtual requieren del desarrollo de un ecosistema de trabajo en red que, lejos de perseverar en enfoques tradicionales trasladados a la formación a distancia, desarrollen opciones de aprendizaje que verdaderamente aprovechen las numerosas posibilidades de los entornos virtuales como medio de enseñanza y aprendizaje (González-Pérez y Pons, 2015; Suárez y Gros, 2013).

En ese sentido, aunque inicialmente se enfatizó el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como recurso para aumentar la competencia digital, tanto del alumnado como del profesorado, distintos autores indican la conveniencia de orientar las TIC hacia usos más formativos, con una clara orientación hacia la adquisición de conocimientos, de manera que pasen a considerarse tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Lozano, 2011; Molina, Valenciano y Valencia-Peris, 2015). Bustos y Coll (2010) señalan que la integración de las TIC en el ámbito educativo debe significar también la transformación de los entornos tradicionales y la creación de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, destacando especialmente los que se basan en configuraciones construidas sobre las posibilidades de interconexión e intercomunicación que ofrecen los entornos virtuales o en línea a través de la web 2.0.

Por tanto, es en este escenario de tutorización como proceso de aprendizaje activo y formativo, cuando se propone aprovechar las características del aprendizaje en red para diseñar métodos de tutorización virtual de trabajos final de grado (TFG) o máster (TFM), atendiendo así uno de los retos más relevantes del EEES (Aguaded y López Meneses, 2009). Autores como Giner, Muriel y Toledano (2013) o Araujo, Giner, Piñero y Vélez (2005) han propuesto con anterioridad sistemas de tutorización electrónicas en las que el alumnado podía consultar con el profesorado cuantas dudas tuviese, o bien fomentando el trabajo autónomo a través del envío



sistemático de actividades evaluables. Asimismo, el estudio realizado por Sánchez Romero y Castellanos Sánchez (2013), resalta la importancia tanto de la planificación de la acción tutorial como la formación previa del tutor en el manejo de la TICs como elementos clave para el éxito de estos procesos. Si a esto se le añade que la tutorización de trabajos final de grado o postgrado, suele ser un proyecto próximo al ámbito científico en el que alumnado debe poner en valor las competencias adquiridas en los estudios cursados, realizarlo de manera virtual supone un reto mayor. No obstante, experiencias previas indican que en la medida en que ambas previas se cumplen, tanto el proceso como el resultado resulta ser satisfactorio (Ruiz Bolívar, 2014).

Entre las ventajas que se destacan de este tipo de propuestas de tutorización virtual se encuentran la fluidez y efectividad en la comunicación, el intercambio de información i el seguimiento en cualquier tanto síncrono como asíncrono (Molina, 2012) o el desarrollo de una enseñanza más personalizada que redunde en la motivación del alumnado (Pozo e Iglesias, 2013). Estas experiencias no solo han sido bien valoradas por el alumnado, sino que al parecer mejoraron las tasas de presentados y el éxito de las tareas, manteniéndose en cursos académicos posteriores.

Por tanto, teniendo en cuenta todo lo aquí expuesto, con el presente trabajo se pretende alcanzar dos objetivos fundamentales. El primero consiste en describir el modelo de tutorización virtual de trabajos final de grado y máster. El segundo sería conocer la utilidad y eficacia del método a partir de las valoraciones del alumnado que ha participado en la tutorización virtual en los dos últimos años.

METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en una investigación educativa, es decir, se pretende actuar directamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con la intención de mejorarlos (Blández, 2010). La investigación educativa indaga desde una perspectiva interna, es decir, desde la propia práctica docente, considerando tanto al profesorado como al alumnado como participantes activos del proceso. Además, la propuesta se encuentra inmersa en un proceso de investigación-acción mediante el cual la persona que investiga parte de una primera versión del método que pretende ser adaptado y modificado a medida que se pone en práctica, con el fin de mejorarlo y adaptarlo a las circunstancias de cada contexto educativo (Blández, 2000; Carr i Kemmis 1988).

Descripción de la experiencia:

La idea de la tutorización virtual de TFGs y TFM surge en el curso 2016-2017 fruto de la reflexión consciente ante las dificultades observadas y de la experiencia adquirida durante la etapa de estudiante y también actualmente docente. Teniendo en cuenta tanto la dedicación que requiere la supervisión de un trabajo final de grado o máster, así como el hecho de que sea un trabajo que por definición debe desarrollarse de manera autónoma por parte del alumnado,



se llegó a la conclusión de que tal vez el uso de las TICs aplicadas al aprendizaje y al conocimiento (TAC) permitiría llevar a cabo una mejor gestión del proceso de la que se realiza cuando todo el trabajo se desarrolla de manera presencial. Del mismo modo, se consideró que a través de este método se facilitarían estrategias que verdaderamente empoderaran al alumnado en el desarrollo y la toma de decisiones sobre su trabajo.

Tomando esta decisión como punto de partida, el reto consistía en desarrollar una propuesta de tutorización que lograra aunar ambos intereses. Por otro lado, la opción de plantear un proceso de tutorización virtual en una asignatura a priori presencial suponía una experiencia de innovación pensada como una primera aproximación hacia un método que permitiera al profesorado implicarse en la tutorización del trabajo del alumnado, pero de una manera eficiente y sostenible.

Así pues, el método se basó en la puesta en práctica y consolidación de un sistema de interacción virtual a través de la web 2.0, basado en sistemas de comunicación formal e informal (Kitsantas y Dabbagh, 2011) mediante el uso de cuatro canales de contacto:

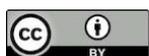
Comunicación formal:

- Moodle® como entorno de intercambio de recursos (comunicación formal).
- El correo electrónico.

Comunicación informal:

- Videoconferencias vía Skype®.
- Servicios de mensajería instantánea.

Durante el curso 2016-2017, se optó por utilizar *Messenger* de Facebook®, como plataforma, pero esta fue sustituida por la gestión de grupos de WhatsApp® en el curso 2017-2018, dado que el volumen de alumnado fue más alto en este curso. Como puede verse en la figura 1, en la plataforma Moodle se publicó al inicio del curso información acerca de las cuestiones de estilo, así como los criterios mínimos para el desarrollo del trabajo. Además, en el curso 2017-2018, se introdujo una primera versión de videotutoriales acerca de la búsqueda de información y el procedimiento para la citación de las fuentes consultadas. Asimismo, la función básica de la plataforma Moodle fue la de repositorio de las cuatro tareas clave para el desarrollo progresivo del trabajo final de grado y máster.



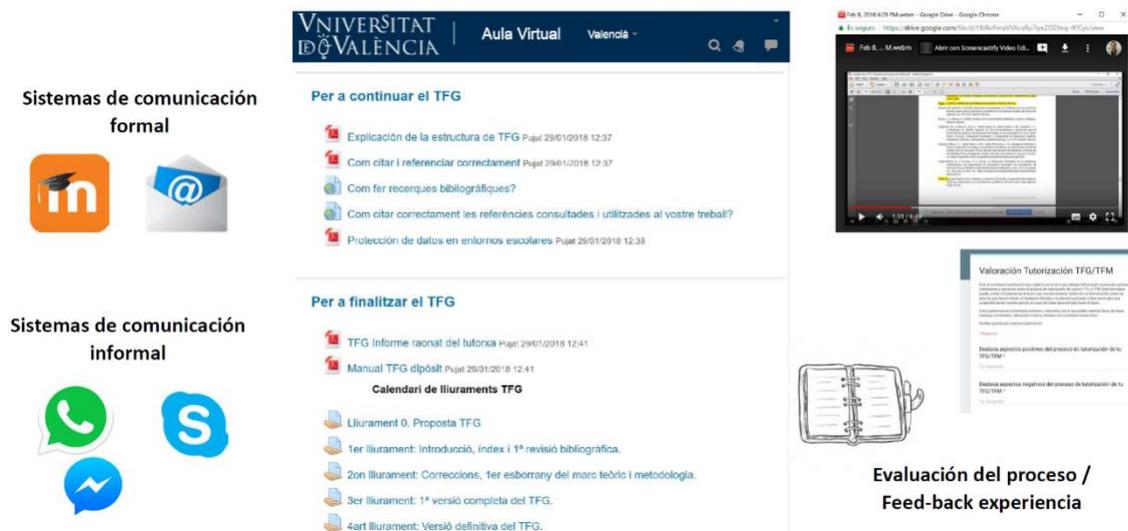


Figura 1. Conjunto de herramientas y formas de comunicación utilizadas para la tutorización virtual de los TFG y TFM.

A continuación, se describen las tareas que se propuso al alumnado con el fin de ir completando el TFG y/o TFM. Estas tareas siguen una secuencia de trabajo considerada lógica y adecuada únicamente validada por la experiencia acumulada en la tutorización de este tipo de trabajos.

La primera tarea consistía en redactar una introducción acerca del tema elegido por el alumno, el planteamiento de unos objetivos preliminares que se pretendían satisfacer con el mismo y una breve primera consulta bibliográfica.

En la segunda tarea se solicitaba por un lado que se hubiera atendido a las correcciones de la tarea anterior y que se anexara un primer borrador del marco teórico y la metodología que se utilizaría en el trabajo.

La tercera tarea consistía en presentar una versión del marco teórico y la metodología avanzada, así como una primera versión de los resultados del estudio realizado, con una búsqueda bibliográfica complementaria a la utilizada en la introducción, para poder discutir los resultados obtenidos.

La cuarta y última tarea consistía en la entrega del primer borrador completo del TFG/TFM sobre el que se ya se trabaja hasta lograr la versión definitiva.

Conviene indicar que las tareas propuestas formaban parte del acuerdo normativo previo que se estableció con el estudiantado. Con ellas se pretendía tanto evitar que se acumulara el trabajo, como acreditar los progresos de cada estudiante en su trabajo, requerimiento para poder emitir un informe favorable o no del proceso de realización del TFG/TFM. Además, en dicho acuerdo normativo, se estableció que si el estudiante cumplía con las fechas entregas previstas, el docente debía dar respuesta con el correspondiente feedback en el plazo máximo de 10 días desde la fecha de entrega.

Por último, hay que indicar que en el curso 2017-2018, se acordó la opción de realizar un ensayo de la exposición virtual, ya fuera en directo a través de Skype o bien en diferido, grabándose previamente y compartiéndolo con el docente para que éste pudiera ofrecer las correcciones pertinentes.

Participantes en las experiencias de tutorización virtual:

Durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, un total de 14 estudiantes han participado en la tutorización virtual de su trabajo final de grado en Maestro/a de Educación Primaria (7 estudiantes) y de máster en profesor/a de Educación Secundaria (7 estudiantes), ambos de la Universitat de València. De éstos, 11 estudiantes (7 chicos y 4 chicas), han participado como informantes en este trabajo.

Instrumentos de recogida de información:

Al comienzo de la asignatura se pidió al alumnado que voluntariamente redactara un anecdotario paralelo al desarrollo del TFG/TFM en el que fuera reflejando su visión del proceso, destacando tanto los puntos positivos como aspectos a mejorar, con el fin de tener un feedback directo y real del mismo, a la vez que se permitía darle voz en el continuo proceso de reflexión pedagógica en el que se encuentra el método. Además, al final de la experiencia se pidió al alumnado que cumplimentara un cuestionario digital de preguntas con respuesta abierta que pudiera, bien complementar sus anotaciones o bien servir de estrategia alternativa al anecdotario en caso de no haberlo desarrollado durante todo el proceso. Ambas actividades se diseñan y solicitan *ad hoc* para ser utilizadas como instrumentos de evaluación y análisis de la experiencia.

Análisis de los datos:

Tras la descripción de la experiencia y a partir de la información obtenida, se realizó un análisis de contenido de corte deductivo basado en el paradigma de investigación cualitativa (Goetz y LeCompte, 1988; Martínez, 2006). La primera tarea del análisis consistió en reducir los datos mediante la simplificación, resumen y selección de la información. Realizada esta tarea y tal como indican Strauss y Corbin (2002, p. 110), se identificaron las unidades textuales clave alojadas en los comentarios de los y las estudiantes, para posteriormente agruparlas en unidades temáticas, que contribuyeron a la creación de categorías de información (Rodríguez, Gil y García, 1996). Dichas categorías emergieron por tanto de la información obtenida del alumnado, por lo que no se partió de un esquema previo de categorías para el estudio. La Figura 2 muestra las categorías que finalmente se establecieron y que permitirán estructurar los resultados del estudio.



Aspectos positivos tutorización virtual	Variedad de recursos disponibles	Grado implicación docente-estudiante
<ul style="list-style-type: none">• Estructuración del Trabajo• Atención a distancia• Comunicación fluida• Buen ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Posibilidades de interacción• Compartir recursos• Opciones de comunicación cotidianas• Feedback inmediato	<ul style="list-style-type: none">• Rapidez en las respuestas.• Autoexigencia.• Compromiso• Autocrítica.

Figura 2. Categorías que surgieron tras el análisis de la información del alumnado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado se estructura en cinco secciones correspondientes a cada una de las categorías de análisis, así como la posterior reflexión. La primera sección hace referencia a los aspectos positivos que los estudiantes han destacado del proceso de tutorización virtual. En la segunda, se destaca la variedad de recursos, usos y herramientas de trabajo que permitía el trabajo en red. En la tercera sección se aborda el grado de implicación de los participantes en el proceso y en qué medida el propio método de tutorización favorecía la implicación en el trabajo. Por último, se reflejan tanto algunas limitaciones del trabajo como las implicaciones y propuestas de mejora del método de tutorización, respondiendo a ese proceso de investigación educativa en la práctica.

Aspectos positivos de la tutorización virtual de TFGs /TFMs

Al parecer la sistematización del método de tutorización ha permitido al alumnado organizarse y planificar su trabajo *“evitando dejarlo todo para el último mes o incluso semanas, error típico en estos procesos”* (Pedro), siendo considerado incluso *“clave para llevar a cabo un buen TFM”* (Manuel).

Otro elemento destacado como positivo ha sido el uso de Skype para la resolución de dudas durante el desarrollo del TFG/TFM. Esto fue especialmente útil en el caso de Pedro que *“tuvo que ir a trabajar lejos de la Universidad y esta herramienta le permitió poder seguir avanzando con su trabajo”*. Esta fue precisamente una de las razones por las que se pensó diseñar este método de seguimiento de trabajos final de grado y máster. Teniendo en cuenta que este tipo de trabajos se realizan a lo largo de un cuatrimestre como mínimo, en el que en muchos casos los estudiantes desarrollan periodos de prácticas fuera de la facultad, se considera que tiene sentido proponer alternativas no presenciales para favorecer que éstos lleguen a buen término.

Asimismo, son varios los estudiantes que resaltan sobre otros aspectos positivos *“la inmediata respuesta a los correos, la ayuda con todos los apartados, los recursos proporcionados y la*

constante motivación” (David y María). El hecho de tener el correo electrónico como uno de los recursos del sistema de comunicación formal puede ser ventajoso en la medida en la que se atiende a los requerimientos que el alumnado plantea mediante tal recurso. En ese sentido, en nuestra universidad existe la posibilidad de que el personal docente se adscriba al sistema de tutorización a distancia, viendo reducida a la mitad el horario de tutorías presenciales, siempre que se asuma el compromiso de responder al alumnado en un máximo de 48 horas.

Variedad de los recursos y herramientas utilizadas para el trabajo a distancia

Parece evidente que la tutorización virtual, lejos de reducir las posibilidades de interacción, las incrementa. El hecho de relacionarse a través de la red, permite que entre el docente y los estudiantes puedan establecerse conexiones a través de numerosos recursos que, utilizados con una finalidad didáctica, permiten construir un entorno pedagógico virtual que multiplica los recursos y herramientas que se pueden facilitar al alumnado en la atención presencial. En ese sentido Laura destaca *“el espacio privado en el aula virtual como medio de comunicación”* que como a David le *“parece absolutamente útil la tutorización a través de estas plataformas, pues en caso de no poder acudir por vivir lejos, trabajo o cualquier motivo no hay excusa por la que no puedas estar en contacto en todo momento”*. Un ejemplo de la ventaja de interactuar en red lo indica Eva que tras hacer una de las entregas de su TFG, obtuvo en la respuesta del tutor *“adjuntos varios artículos y libros que le resultaron muy útiles para realizar mi TFG”*.

Por otro lado, entre los recursos utilizados para la tutorización el alumnado destaca *“los vídeo tutoriales editados por el docente fueron muy útiles, con información precisa y fácil de entender”* (Luis) o Skype y el grupo de WhatsApp pues *“ofrecen una gran disponibilidad de comunicación por parte del tutor y eso es de agradecer como alumno”* (Juan). Así pues, parece que los entornos virtuales, caracterizados por la ubicuidad y la asincronía, en la medida en la que diluyen las barreras temporales y espaciales características de la interacción presencial del aula, están logrando ampliar tanto la cantidad como la calidad de las interacciones académicas, en línea con lo que plantea Molina (2012). Además, confirman que la acción tutorial debe ser uno de los aspectos relevantes a considerar dentro de la acción formativa del profesorado (Álvarez & Álvarez, 2015).

No obstante, parece que el uso de WhatsApp como sistema de comunicación informal ha sido el que, gracias a la gran variedad de posibilidades de uso que dispone, ha aportado un valor añadido a la comunicación. Según Carmen, *“el grupo de WhatsApp resultó ser muy útil para resolver problemas en el menor tiempo posible”* pues *“permitía una comunicación más rápida que el correo electrónico o el aula virtual”* (María). Además, la aplicación de WhatsApp también da respuesta a necesidades pedagógicas del alumnado. Un claro ejemplo de ello se encuentra en el comentario de Manuel, pues *“dado que no podía asistir al ensayo de la exposición del TFM, el docente me propuso que me grabara en vídeo y se lo enviara por WhatsApp. Así lo hice y para mi sorpresa me hizo comentarios y propuestas de mejora escribiéndome en la misma aplicación”*.

Así pues, parece que el uso de las redes sociales con una finalidad pedagógica puede contribuir a la comunicación eficaz entre la comunidad académica (Gómez, Roses y Farias, 2012), considerándose al menos dos razones por las que esto ocurre. En primer lugar, el uso de las



redes sociales en el ámbito académico resulta atractivo para el alumnado, ya que se trata de canales de comunicación que utilizan habitualmente. Además, aplicaciones como WhatsApp, en la medida en la que modifican la manera en que las personas acceden a la información o se comunican Sanz (2014), está influyendo de forma consecuente, tanto en el modo de procesar la información como en dinámicas de trabajo. De ahí que utilizarlas en entornos académicos no haga más que facilitar el diálogo eficaz docente-discente en la distancia (Túnez y Sixto, 2012), hecho que incluso instituciones como UNESCO (2004) vienen reclamando en los últimos años. No obstante, para que esto ocurra es importante establecer un acuerdo normativo, que en el caso de este trabajo consistió básicamente en la regulación de las horas para escribir, así como el contenido a la temática de este. En consecuencia, parece que tanto los sistemas formales como informales (Kitsantas y Dabbagh, 2011) han funcionado en tanto que han ayudado a atender y resolver las distintas necesidades del estudiante a lo largo del proceso.

Grado de implicación docente-estudiante.

El alumnado considera que ha recibido una atención adecuada por parte del docente. Así pues, Pedro, destaca que *“la comunicación ha sido en todo momento rápida, fluida y sencilla”*, mientras que Luis hace referencia a la *“disponibilidad de contacto siempre abierta, tanto para resolver dudas como para lo que nos hiciera falta”*. Un apunte muy adecuado en las informaciones del alumnado lo hace Leire cuando dice que *“se les ha facilitado mucho las cosas, mostrando una gran implicación, dentro de las posibilidades”*, viéndose además que los estudiantes perciben que se les ha acompañado brindando una *“ayuda muy valiosa a lo largo del proceso del TFG”* (Sergio).

Por tanto, aunque a priori podría entenderse el hecho de reducir la interacción presencial entre tutor y tutorizados como una falta de implicación del docente, el alumnado ha entendido que mediante el método de tutorización virtual estructurado lo que se pretendía era, por un lado, racionalizar el tiempo dedicado a la atención del alumnado a la vez que facilitar el desarrollo de su trabajo autónomo, pues interactuar en la virtualidad es una buena manera de ajustar los ritmos de trabajo a las distintas singularidades de los estudiantes, pero también de los docentes (Suárez y López-Meneses, 2011). Además, conviene indicar que el método de tutorización virtual en ningún caso prohibía la atención presencial, pero de esta manera estaba reservada para momentos en los que se considerara necesaria o conveniente.

No obstante, que el alumnado perciba ese grado de compromiso requiere por parte del docente el cumplimiento de los acuerdos de seguimiento y revisión del proceso de realización del TFG/TFM. A juzgar por comentarios como el de Carlos en los que indica que *“mandé un correo con la primera entrega y en apenas 24 horas, obtuve respuesta con el documento corregido [...] por lo que respecta a la segunda entrega, en menos de 10 días tuve la corrección del marco teórico, y el apartado de metodología”*, parece que se ha logrado.

Otro aspecto destacable es como el alumnado parece ajustar su grado de implicación al del docente. Por ejemplo, Carmen dice que *“la rapidez en las correcciones y la secuenciación del trabajo te “obliga” a llevar al día el TFM”*. En una línea similar David explica como *“la tutorización me ha motivado en gran medida a mostrar interés, dado que el tutor siempre ha*



mostrado una actitud alentadora para que cumpliésemos los plazos y no dejásemos todo para el último momento”.

Finalmente, conviene destacar la honestidad con la que algunos estudiantes hacen autocrítica respecto a su nivel de implicación en el proceso de tutorización virtual. En unos casos se atribuye a “*los imprevistos laborales surgidos, sin los que habría llevado un adecuado ritmo de trabajo*” (Laura) y en otros se admite un nivel de implicación “*bajo, pues en mi caso no cumplí con los plazos establecidos*” (Carlos). En ese sentido, dotar de autonomía al alumnado es conveniente desde el punto de vista educativo, pero a su vez requiere de un alto grado de compromiso para con la tarea (Newmann, 1992).

Una vez expuestos y discutidos los principales resultados de este trabajo, se destacan las razones por las que este trabajo se considera valioso. En primer lugar, se trata de una fuente fiable en tanto que son los propios estudiantes lo que hacen una valoración del método de tutorización recibido en sus respectivos trabajos de fin de grado y máster. Se puede observar como hacen alusión a distintas dimensiones del proceso de realización de su trabajo, indicando en qué medida validan la tutorización recibida por parte del tutor en la medida en la que la han encontrado efectiva para el desarrollo de su trabajo. Además, se presenta y describe un modelo de tutorización que pudiere resultar de interés para el profesorado, de manera que podría considerarse una buena práctica para tener en cuenta por la comunidad docente.

Limitaciones del enfoque/investigación realizada:

Conviene indicar que a causa del paradigma utilizado, así como por el tamaño de la muestra participante, podría entenderse que el trabajo presentara sesgos de interpretación o que se viera afectado por el hecho de tratarse de estudiantes con los que se establece un periodo de interacción y acompañamiento largo e intenso, en el que es inevitable establecer un vínculo socioafectivo importante. Esto de alguna manera podría provocar que parte de la información contenida en sus diarios fuera fruto de esa relación o bien que se haya tratado de satisfacer las expectativas del docente. No obstante, a pesar de ello, se considera que la información es veraz, honesta de la que se ha tratado de hacer un tratamiento de información que facilitara la lectura de los resultados, sin menoscabo del contenido argumental de cada uno de los y las participantes.

Implicaciones prácticas:

A pesar de las mencionadas limitaciones, se considera este trabajo contribuye a la creación de conocimiento a partir de las propias experiencias del alumnado en la realización de trabajos final de grado y máster, necesidad destacada en trabajos como el de Gamboa Ruiz de Eguilaz, Hügün Burgos y Jauregi Etxaniz (2019). Además, otro valor destacado del método de tutorización virtual de TFGs/TFMs es que se trata de una modelo en continua revisión. En ese sentido, se está trabajando para que en el próximo curso académico se incremente el número y la calidad de los videotutoriales. Se ha pensado producir videos para apartados como el planteamiento de preguntas de investigación, la estructura y elementos clave del marco teórico, la metodología o el análisis de datos, así como la redacción de los resultados y la discusión. Con esta actualización, se pretende favorecer el trabajo autónomo, sin que ello



implique una falta de apoyo por parte del personal docente. Además, todo el material que se está creando, podría configurar la base de una futura formación a distancia sobre el desarrollo y redacción de TFGs / TFM.

CONCLUSIONES:

A juzgar por los resultados de este trabajo, se puede concluir que la tutorización virtual de trabajos final de grado y máster ha permitido articular un proceso de acción tutorial coherente, adaptado a las nuevas exigencias del EEES, que mediante las estrategias y actividades explicadas y un sistema de comunicación sostenido el tiempo, ha logrado movilizar los recursos de aprendizaje del estudiantado.

Además, de la valoración de los y las estudiantes, se puede concluir que el método resulta útil y tiene una buena aceptación por parte del alumnado. Concretamente se destaca que la dinámica de trabajo propuesta en la tutorización virtual facilita la organización y estructuración del trabajo, evitando que se le dedique una mayor atención a medida que se aproxima el plazo de entrega. Además, tanto la variedad de recursos ofrecidos, como la apuesta por herramientas de comunicación cotidiana para el alumnado, ha facilitado la comunicación e interacción docente-discente. También, se destaca el grado de compromiso del docente y gran parte del alumnado y como esa actitud y predisposición ha resultado beneficiosa para ir adaptándose a las distintas necesidades de estudiante demandaba.

Finalmente se indica que método de tutorización virtual por contar con una trayectoria relativamente corta, se considera que puede ir mejorando en futuras aplicaciones, en la medida en la que se añadan nuevos recursos digitales que mejoren tanto las dinámicas de trabajo como las posibilidades de interacción virtuales o semipresenciales. Todo ello con la finalidad de seguir incrementando tanto la cantidad como la calidad de la comunicación entre el profesorado y su alumnado.

Referencias:

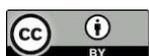
- Aguaded, J.I. y López-Meneses, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 165-172.
- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.



- Araujo, P., Giner, Y., Piñero, J. M. y Vélez, M^a L. (2005). Mejora del acceso al material curricular a través de una plataforma virtual. En *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) (Ed.), Proyectos de innovación docente en las universidades andaluzas. Memorias de los proyectos, curso 2003/2004 (pp. 5-31)*. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Blández, J. (2010). *La clase de educación física: escenario de la investigación*. En C. González y T. Lleixà (coords.), *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas*, pp. 43-58. Barcelona: Graó.
- Bustos, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 15(44), 163-184. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Gamboa Ruiz de Eguilaz, E., Huegun Burgos, A., y Jauregi Etxaniz, P. (2019). Viaje al centro del no saber: las sensaciones corporales en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado en Educación Social. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-15. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121099>
- Giner, Y., Muriel, M.J. y Toledano, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(2), 89-106. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5568>
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138. doi: 10.3916/C38-2011-03-04
- Kitsantas, A., y Dabbagh, N. (2011). The role of web 2.0 technologies in self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 126, 99-106. doi: <https://doi.org/10.1002/tl.448>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa, *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>



- Molina, A.M. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *Revista electrónica de investigación docencia creativa*, 1, 106-114. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/21977>
- Molina, J.P. Valenciano, J., y Valencia-Peris, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 26, 15.
- Moreno, J. L. M., y Sallán, J. G. (2016). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, (14), 172-192.
- Newmann, F.M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Pozo, J.S. e Iglesias, C. (2013). Evaluación del empleo de las TIC por parte del alumnado de la Universidad de Vigo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6 (2), 80-87.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Bolívar, C. (2014). Evaluación de una experiencia de tutoría virtual de tesis de grado en el contexto de un programa de doctorado en educación. *Paradigma*, 35(1), 129-148.
- Sánchez Romero, C., & Castellanos Sánchez, A. (2013). Las competencias profesionales del tutor virtual ante las tecnologías emergentes de la sociedad del conocimiento. *Educec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (44), a235. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.319>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, C. y Gros, B. (2013). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.
- Suárez, A. y López-Meneses, E. (2011). La Universidad y los entornos educativos virtuales 2.0, en Cabero, J., Aguaded, J., López Meneses, E., Sandoval J. y Domínguez G. (eds.), *Experiencias innovadoras hispanocolombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación*, pp. 35-48. Sevilla, Mergablum.
- Sanz, J.J. (2014). WhatsApp: potencialidad educativa versus dependencia y adicción. *Revista DIM*, 30, formato digital.



Subiela, B., Martínez, J., Miralles, M., Martínez, J., Hernández, S., Sánchez, D. ... y Arroyo Cabello, M. (2018). Innovaciones metodológicas para el desarrollo y seguimiento de la asignatura TFG: talleres por fases.

Túnez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit*, 41, 77-92. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/368/36828247006/>

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*. Paris: Ediciones TRILCE.

Para citar este artículo:

Lizandra, J. (2019). Uso y funcionalidad didáctica de Twitter desde la perspectiva del estudiante universitario. Un estudio de caso en la UNED. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 75-88. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1311>

