

## UNA EXPERIENCIA DE TELETUTORÍA EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN A NIVEL UNIVERSITARIO\*

**Cristóbal Macías**  
**Universidad de Málaga**

En este trabajo vamos a analizar las posibilidades de las TIC en nuestras materias no tanto en el ámbito de la docencia como en otro que, a menudo, se olvida y hasta me atrevería a decir que, por razones diversas, se trata con desinterés, el de la tutoría<sup>1</sup>, en concreto la que se desarrolla en la enseñanza presencial a nivel universitario<sup>2</sup>.

Nuestro análisis parte no sólo de las propuestas que pueden leerse en la abundante literatura científica existente sobre la figura del tutor y la acción tutorial, sino sobre todo de nuestra propia experiencia, que ya tuvimos ocasión de explicar brevemente en un trabajo publicado el año 2005<sup>3</sup>, donde dábamos cuenta de la puesta en marcha durante el curso 2003/4, en la Universidad de Málaga, de un proyecto de *teletutoría* para la asignatura de Latín I de Hispánicas.

Como ya tuvimos ocasión de exponer entonces, fueron varias las razones que nos llevaron a emplear las Nuevas Tecnologías en una tutoría a través de Internet, complementaria de nuestras tutorías presenciales.

En primer lugar, la materia aludida, troncal y anual, consta de sólo 6 créditos, lo cual se traduce en dos horas de clases presenciales a la semana, durante las cuales hay que traducir y comentar los autores del programa (una selección de autores clásicos, preferentemente prosistas), explicar las reglas básicas de evolución del latín al castellano y estudiar literatura latina.

---

\* Este trabajo se presentó en la Mesa Redonda de Didáctica que tuvo lugar el pasado 23 de octubre, con ocasión del V Congreso Andaluz de Estudios Clásicos, celebrado en Cádiz los días 23 al 27 de octubre de 2006.

<sup>1</sup> Este “desinterés” se debe en parte a que no están claramente definidas las funciones del tutor universitario frente a lo que ocurre en la enseñanza primaria, secundaria o en la enseñanza a distancia. Como funciones principales de éste la crítica ha señalado las siguientes: enseñar a estudiar; motivar, ayudar y animar; orientar en problemas personales; orientar específicamente sobre la materia y tareas complementarias de formación sobre áreas de interés educacional general. Sobre esto, cf. M<sup>a</sup> T. ALAÑÓN RICA, “Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la universidad”, en P. ÁLVAREZ PÉREZ & H. JIMÉNEZ BETANCORT (comp.), *Tutoría universitaria*, Universidad de la Laguna, 2003, 33-49, en pp. 37-38. Asimismo, como señala la profesora ALAÑÓN, el desinterés de los profesores por la tutoría se debe también a la falta de reconocimiento que esta labor, junto con la docencia propiamente dicha, tiene en nuestro colectivo. En cambio, el profesor que se dedica sobre todo a publicar y a asistir a congresos es el que goza de más prestigio profesional y reconocimiento en forma de sexenios.

<sup>2</sup> El modelo de tutoría al que aquí nos referimos es el de la denominada “tutoría de asignatura”, la habitual en nuestras universidades, donde el docente es a la vez tutor de un grupo de alumnos a los que enseña una asignatura en el aula; formalmente se le dedican seis horas a la semana, durante las que el profesor-tutor permanece en su despacho; por lo general es tutoría individualizada o de pequeños grupos, concebida como prolongación de la tarea desarrollada en el aula y a la que el alumno acude libremente; su finalidad es la comprensión por parte del alumno de la materia, la revisión de los exámenes o el asesoramiento en la elaboración de posibles trabajos. Cf. sobre esto, CL. LOBATO, “Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad”, en P. ÁLVAREZ PÉREZ & H. JIMÉNEZ BETANCORT (comp.), *Tutoría universitaria*, Universidad de la Laguna, 2003, 51-77, en pp. 59-60.

<sup>3</sup> C. MACÍAS, “Las clásicas y la enseñanza virtual: algunas experiencias”, *Estudios Clásicos*, 128 (2005), 93-117, pp. 108-110.

Además, la implantación durante este curso 2006/7 en la especialidad de Filología Hispánica del sistema de créditos ECTS obliga a un replanteamiento completo del curso, pues no todas las horas de clase que figuran en el horario tienen por qué ser presenciales. Como es sabido, en este nuevo sistema, se asignan créditos no sólo a la asistencia a clase, sino también al tiempo que dedica el alumno al estudio personal en casa, a la preparación y realización de exámenes, etc.

En segundo lugar, mucho más grave que la escasez de horas es que los alumnos que cursan esta materia suelen presentar unos niveles de latín muy dispares, predominando los que nunca han visto la asignatura o los que la estudiaron hace ya algún tiempo y apenas recuerdan algo. Y ante esta disparidad de niveles, ¿qué hacer? ¿Obligarles a que se busquen un profesor particular? ¿Animarles a que dejen la asignatura? ¿O dedicarse exclusivamente a este tipo de alumnos, marginando a los que tienen un nivel más aceptable?

En tercer lugar, aunque de todas las modalidades de tutoría la más efectiva es, sin duda, la presencial —pues gracias al trato directo entre profesor y alumno éstos pueden establecer lazos afectivos y de socialización; además, el profesor conoce directamente al alumno y éste, al poder plantearle cara a cara sus dudas, recibe una respuesta (*feedback*) inmediata a las mismas—<sup>4</sup> y, como profesores a tiempo completo, debemos cumplir a la semana un total de seis horas de tutoría, todos sabemos que, salvo alumnos concretos o en momentos puntuales —como cuando se acercan los temidos exámenes—, incluso los alumnos que asisten con regularidad a nuestras clases no son usuarios habituales de nuestras tutorías, y no digamos ya los que sólo vienen esporádicamente o no vienen nunca<sup>5</sup>.

Por todas estas razones, en el mencionado curso 2003/4, pusimos en marcha un sistema de apoyo para esta mayoría de alumnos que no habían estudiado nunca latín o presentaban graves deficiencias en su formación básica —y que, según hemos dicho, no suelen recurrir tampoco de manera habitual a las tutorías presenciales—, que interfiriera lo menos posible la marcha regular de las ya de por sí escasas horas de clase presencial. El sistema se basa en una *web* —<<http://campusvirtual.uma.es/latin/index.htm>>— que reúne, entre otras cosas, una amplia batería de actividades de análisis morfosintáctico y de traducción de textos clásicos ligeramente adaptados o bien originales, ordenados por niveles de dificultad (inicial, medio, avanzado) y provistos de la mayoría del léxico (generado con el programa *Collatinus*<sup>6</sup>), aunque se reduce el número de entradas

<sup>4</sup> Aunque también tiene sus limitaciones, entre las que podemos señalar: algunos tutores se pueden sentir tentados de convertir la tutoría en un sucedáneo de la clase tradicional; requiere del tutor habilidades pedagógicas, como el dominio de la dinámica de grupos, si tiene que trabajar con éstos; cierta reticencia de los alumnos (sobre todo, de los más tímidos) a utilizarlas espontáneamente, salvo que medie alguna forma de incentivo o presión. Sobre esto, cf. A. MAYA BETANCOURT, *Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial*, UNESCO, San José (Costa Rica), 1993<sup>2</sup>, p. 93, disponible en la dirección <[http://www.unesco.org/education/pdf/53\\_21.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/53_21.pdf)>.

<sup>5</sup> Según la profesora ALAÑÓN RICA, *loc. cit.*, p. 39, lo que dificulta un mejor uso de la tutoría por parte de los alumnos es: a) la falta de información (sería conveniente que el profesor explicara a los alumnos, sobre todo de primer curso, qué son y para qué sirven las tutorías en la universidad); b) la coincidencia del horario de tutorías con las horas de clase (es el motivo que se alega habitualmente); c) cierto recelo (el alumno teme que se le evalúe durante la tutoría; también se asocia con la idea de “hacer la pelota”); d) incumplimiento del horario de tutorías por parte de los profesores (lo que provoca desmotivación en los alumnos).

<sup>6</sup> Que se puede descargar gratuitamente de la página de YVES OUVARD, su autor, <<http://www.collatinus.org/collatinus/>>. Sobre las características del programa y su funcionamiento, cf. C.

conforme se sube de nivel —y en algunos casos ni siquiera se da léxico, para habituar así a los alumnos a manejar el diccionario—.

Los alumnos deben hacer esas actividades en casa y nos las envían a nuestra dirección de correo electrónico a través de un formulario diseñado *ex professo*. Una vez corregidas, se las devolvemos a la dirección electrónica que ellos hayan indicado en el formulario, generalmente acompañadas de un pequeño comentario. Sólo si el alumno ha realizado toda la actividad correctamente se le permite pasar a la siguiente. Las dudas sólo pueden plantearlas en las horas de tutoría presencial o, preferentemente, por correo electrónico.

Para poner en marcha la experiencia, los primeros días del curso comprobamos el nivel real de los alumnos, a veces mediante una traducción de un texto relativamente fácil (las *Fabulae* de Higino) al que se añaden algunas cuestiones de morfosintaxis. Una vez hecho esto, asignamos a los interesados en participar en la experiencia —pues ésta es voluntaria— el nivel y la actividad por la que deben comenzar.

Paralelamente a esta iniciativa, en el aula traducimos y comentamos los autores del programa y explicamos la gramática, siempre de manera muy rápida y selectiva, comenzando por los rudimentos más básicos (normas de pronunciación, acento y los conceptos esenciales para entender el funcionamiento de una lengua flexiva como el latín). La idea es que los alumnos con más problemas de base aprovechen la clase presencial para adquirir los fundamentos teóricos de los que carecen y ejerciten las habilidades de traducción y análisis que vayan adquiriendo a través de las actividades de Internet. Por ello, teniendo en cuenta el trabajo en el aula y las actividades a través de la Red, para los alumnos que se deciden a participar en el proyecto, Latín I es una de las asignaturas a la que tienen que dedicar más tiempo.

Ésta es, a grandes rasgos, la dinámica de la experiencia de teletutoría que comenzamos en el curso 2003/4 y que desde entonces venimos desarrollando con suerte diversa hasta la actualidad<sup>7</sup>. En todo este tiempo hemos ido introduciendo algunas novedades, como la recomendación a los alumnos de que se descarguen ciertas aplicaciones con ejercicios autoevaluables para repasar los aspectos básicos de la flexión nominal y verbal —aunque a partir de este curso 2006/7 hemos empezado a crear actividades de este tipo y a incluirlas dentro de la oferta de ejercicios que ofrece el *web*— y, últimamente, lectura comprensiva de textos latinos tanto en la página *web* como en el horario presencial, que de momento parece estar dando buenos resultados.

En fin, en base a esta experiencia y a las recomendaciones de la literatura científica al respecto, vamos a trazar una especie de guía práctica para aquel profesor que se anime a iniciar una experiencia de teletutoría en las materias de nuestro ámbito a nivel universitario.

En primer lugar, la *teletutoría* o *tutoría virtual*, que alude al empleo de medios telemáticos, el ordenador e Internet, como ayuda para desarrollar la labor tutorial, parecen corresponder más al ámbito de la enseñanza a distancia que al de la presencial.

En efecto, si hay un dominio donde la introducción de las Nuevas Tecnologías ha supuesto una auténtica revolución en el ejercicio de la labor docente y tutorial, ése es el de la enseñanza a distancia. Pues aquí, a los medios tradicionales de comunicación entre profesores y alumnos —el correo, el teléfono, la radio o el cassette—, se han unido algunas herramientas de comunicación asíncronas (como el correo electrónico, las listas

---

VILORIA DE LA TORRE, “*Collatinus*: un software de análisis y traducción latina”, *Estudios Clásicos*, 126 (2004), 97-103.

<sup>7</sup> De hecho, el año en que mejor se desarrolló la experiencia fue el primero. En los demás, el número de participantes ha sido relativamente reducido y, en general, poco constantes.

de correo y últimamente los *blogs*), otras síncronas (como el *chat* y los programas de mensajería instantánea) y otras que permiten un uso tanto asíncrono como síncrono (caso de los foros y grupos de discusión, que permiten tanto la comunicación *online* inmediata, como plantear una consulta y esperar a que alguien que visite el foro o el grupo la conteste pasados incluso unos días). Todas estas aplicaciones han permitido acabar con la soledad tradicional del estudiante a distancia, al posibilitar no sólo un contacto más fluido con el profesor o tutor, sino también con otros compañeros de estudios.

Pero, habida cuenta de que el concepto de ‘enseñanza virtual’ es lo suficientemente flexible como para abarcar también las experiencias de empleo de las Nuevas Tecnologías en el aula presencial<sup>8</sup>, no hay por qué considerar al *tutor virtual* como una figura extraña dentro de los contextos presenciales, en los cuales, dicho sea de paso, cada vez tienen más protagonismo las nuevas herramientas informáticas.

Sin embargo, hay que reconocer que cuando se actúa como tutor virtual sí estamos tomando como referente, al menos en parte, la labor que llevan a cabo nuestros compañeros de la enseñanza a distancia. En efecto, en la filosofía de la teletutoría o tutoría virtual se dejan de lado los presupuestos tradicionales de la enseñanza presencial —basados en el profesor como transmisor único o principal de información, mientras que se asigna al alumno un papel subordinado y totalmente pasivo—, para promover las que constituyen las piedras angulares de la enseñanza a distancia —proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el papel activo del alumno, cuya autonomía e iniciativa se trata de favorecer y potenciar, mientras que el profesor deja de ser la fuente principal de información para adquirir un papel de guía o de orientador—<sup>9</sup>.

Además, estos nuevos roles son los que deben adoptar tanto profesores como alumnos en un contexto como el actual de penetración, cada vez más profunda, de las TIC en los diversos ámbitos educativos.

Asimismo, en contra de ciertos tópicos que corren sobre la supuesta “despersonalización” de la enseñanza a distancia (y por tanto de cualquier experiencia educativa que no esté basada en la presencialidad absoluta, como la teletutoría), la labor docente y tutorial apoyada en el empleo de las herramientas comunicativas de Internet permite una atención más personalizada, si cabe, a los alumnos, e incluso logra implicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a muchos que no acaban de integrarse en la dinámica de la clase presencial, bien por timidez, bien porque no pueden asistir habitualmente por problemas de horario o de otro tipo.

De entre las funciones del profesor de la era tecnológica señaladas por la crítica<sup>10</sup>, una de las más importantes, precisamente, es la del profesor como tutor. En efecto, en un entorno, aunque sea presencial, donde se emplea *software* educativo o aplicaciones *web*, la tarea básica del profesor ya no es transmitir conocimientos (tarea que ahora

---

<sup>8</sup> Cf. M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual y modelo de diseño de una asignatura en la web”, en M. CEBRIÁN DE LA SERNA (coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*, Madrid, 2003, 75-90, en p. 75: “En las universidades presenciales predomina el concepto de ‘cursos virtuales’ como el uso que se hace de Internet para apoyar a la docencia presencial, mostrándose un espectro que va desde asignaturas que disponen de una importante parte de la docencia en la red, podríamos decir virtualizada (teletutorías, laboratorios de prácticas, proyectos de colaboración entre alumnos, ejercicios de autoevaluación, etc.) a otras donde esta virtualización es sólo anecdótica (apuntes, programas de la asignatura, calendarios, etc.); además, y en menos casos, podemos encontrar cursos *totalmente virtuales* [...] es decir, *aquellos en los cuales todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se sigue a través de la red*”.

<sup>9</sup> cf. A. MAYA BETANCOURT, *op. cit.*, p. 51.

<sup>10</sup> Cf. B. GROSS SALVAT, *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, 2000, pp. 168-169.

correspondería a los programas y aplicaciones informáticos empleados), sino de orientar al alumno, resolver sus dudas y hacer un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje<sup>11</sup>.

Además, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con su filosofía de los créditos ECTS ya comentada, obliga a la enseñanza universitaria a acometer cambios en profundidad, al ubicar al alumno en el centro del proceso educativo: lo importante es el hecho de aprender el alumno, no tanto el enseñar del profesor, lo cual supone una invitación a cambiar las fórmulas tradicionales de estudio y, como ya hemos señalado, los papeles desempeñados hasta ahora por el profesor y el alumno<sup>12</sup>. Y, evidentemente, dentro de esta cambio también se encuentra la redefinición de la figura y las funciones del tutor.

Justificada por las razones hasta ahora expuestas la pertinencia de poner en marcha un proyecto de tutoría virtual, vamos a desarrollar *in extenso* las diversas etapas por las que debe pasar el profesor interesado en llevarlo a cabo.

Ante todo, lo primero que tenemos que analizar son las características de las asignaturas que impartimos y de nuestro alumnado, en particular sus posibles carencias y necesidades, y en qué medida las Nuevas Tecnologías pueden ayudarnos a colmarlas.

En este punto hay que insistir en un hecho fundamental, a pesar de su obviedad: el mero uso de la herramienta informática no es garantía suficiente de éxito ni menos aún de calidad de la labor docente o, en nuestro caso, tutorial. Así, es muy frecuente que sigamos manteniendo el esquema de la clase magistral, con una mínima participación de los alumnos, pero, eso sí, apoyando nuestra explicación en las siempre atractivas presentaciones en *Powerpoint*; o que creamos una *web* de apoyo a la docencia simplemente para colgar en ella los apuntes que antes dábamos en fotocopia, desaprovechando las posibilidades hipermedia y multimedia de la WWW. De hecho, creemos que se pueden dar unas clases magníficas o desarrollar una buena labor tutorial con los instrumentos habituales de que se dispone en la enseñanza presencial, sin que haya que embarcarse en costosos proyectos basados en el uso de las Nuevas Tecnologías.

En relación con este mismo aspecto, hay que recomendar que si se pretende integrar las TIC en nuestra labor docente o tutorial no se haga de manera puntual o esporádica, pues se corre el riesgo de que los alumnos vean en ello algo meramente lúdico o anecdótico, como una simple forma de romper la monotonía o la rutina de la clase. Muy al contrario, la integración de las TIC obliga a planificar muy cuidadosamente qué objetivos pretendemos alcanzar con ellas, qué recursos se van a poner en juego y a hacer de ellas un uso constante y sostenido en el tiempo<sup>13</sup>.

Por otro lado, simultáneamente a nuestra labor de análisis y reflexión, es fundamental conocer otros proyectos de uso de las Nuevas Tecnologías similares al que pretendemos poner en marcha. En este sentido, el problema es que, aunque es importante el volumen de materiales con aplicación didáctica disponible en Internet, incluso en nuestra lengua, son pocos los proyectos que hagan un planteamiento didáctico sólido y coherente a partir

---

<sup>11</sup> Según E. AUZMENDI *et al.*, *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*, Cuadernos monográficos del ICE, nº 11, ICE, Universidad de Deusto (Bilbao), 2003, pp. 42-50, en un contexto de cambio como el actual, motivado por el empleo de las Nuevas Tecnologías, son seis los roles del profesor: organizador, facilitador, motivador, evaluador, coordinador y líder.

<sup>12</sup> A. CRUZ, "Seguimiento académico del alumno", en A. BENITO y A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, 2005, 65-86, en p. 85.

<sup>13</sup> Cf. C. MACÍAS, "El papel de Internet en el currículo de Clásicas", *Minerva*, 17 (2004), 203-226, en p. 224.

de los mismos, pues lo habitual es dejar al libre albedrío y al buen hacer del profesor el destino que dé a tales materiales.

Como excepciones a esta norma general, por ejemplo, el proyecto *Palladium*, en su perfil “Profesor”, <[http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/1\\_profesor/espl10.php](http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/1_profesor/espl10.php)>, incluye el diseño curricular de las materias de Cultura Clásica, Latín y Griego, con un apartado específico de metodología y “ejemplos de buen uso”. El magnífico proyecto *Aula de Latín*, en su sección “Docencia”, incluye el apartado “Intermedia”, <<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/lilibreII/index2.htm>>, donde se hacen algunas consideraciones didácticas sobre el método de latín que constituye el eje de este proyecto. *Culturaclasica.com*, en su sección *Lingua Latina per se illustrata*, <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina.htm>>, exponen las características del método Ørberg, adaptado al español por los promotores de este sitio *web*, incluyendo un buen número de consideraciones de carácter didáctico y metodológico. En fin, *VRoma*, <<http://www.vroma.org/>>, es a nuestro parecer el ejemplo paradigmático de comunidad virtual diseñada para la enseñanza de las Clásicas, pues aloja tanto materiales didácticos de todo tipo como algunas orientaciones sobre su uso basadas en la propia experiencia.

En la línea de conocer las experiencias de otros, recomendamos un trabajo muy clarificador de los profesores Castro y Caerols, “*CILCr*: Una experiencia de apoyo a la enseñanza del latín”, disponible en la página <[http://www.ucm.es/eprints/5790/01/Castro\\_de\\_Castro.pdf](http://www.ucm.es/eprints/5790/01/Castro_de_Castro.pdf)><sup>14</sup>, donde se explica en detalle el empleo que han hecho un grupo de profesores de la Complutense, para mejorar el nivel básico que presentan los alumnos en varias asignaturas de “Latín” de las especialidades de Filología Hispánica, Francesa, Italiana, Románica y de la propia Filología Clásica, de una herramienta denominada *Curso Introductorio de Lengua y Cultura de Roma (CILCr)*, una especie de “ayudante electrónico del profesor”. En el artículo, además de explicar en detalle los distintos módulos de que se compone la herramienta, se hacen algunas observaciones precisas sobre su vertiente didáctica y se extraen conclusiones muy clarificadoras. Así, en el epígrafe 4.1., “Experiencias” (p. 209), se explica cómo se utilizaba en la asignatura “Curso básico de latín”: en el aula de informática, los alumnos aprendían y practicaban la herramienta por sí mismos, sin que el profesor hiciera exposiciones generales, sino que resolvía las cuestiones que cada alumno le planteaba. También corregían y comentaban con ellos, de forma personalizada, las prácticas que realizaban.

Muy útil, por sus implicaciones didácticas y pedagógicas, puede ser conocer también la metodología seguida en cursos completamente virtuales. En este sentido, consideramos un auténtico paradigma la experiencia del profesor Alcalde-Diosdado en el *Centro Virtual de Estudios Clásicos*, una novedosa iniciativa que empezó a desarrollarse a finales de los 90 por parte de la Universidad Federal del Paraná (Brasil), que por desgracia sólo duró unos años. En esta institución, Alcalde-Diosdado participó en la enseñanza del latín a través de la Red sin ningún apoyo presencial y aplicando un método creado conjuntamente con el profesor José Santiago Jiménez y publicado por la editorial Luis Vives<sup>15</sup>. Un proyecto similar, pero aún vigente, es el de *Latinum Electronicum*,

<sup>14</sup> La referencia completa del trabajo es J. D. CASTRO DE CASTRO y J. J. CAEROLS PÉREZ, “*CILCr*: una experiencia de apoyo a la enseñanza del Latín”, en *II Jornada Campus virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*, Madrid, 2005, 206-211.

<sup>15</sup> Para más detalles sobre esta experiencia, cf. C. MACÍAS, “Las Clásicas y la enseñanza virtual...”, pp. 111-113. Para la metodología seguida por el profesor ALCALDE-DIOSDADO, cf. A. ALCALDE-DIOSDADO, “La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas”, *Estudios Clásicos*, 118 (2000), pp. 95-131. Sobre el *Centro Virtual de Estudios Clásicos*, cf. el trabajo del responsable de la puesta en marcha de este proyecto, el profesor JORGE PIQUÉ, “Centro Virtual de Estudios Clásicos: una experiencia internacional en la enseñanza vía Internet”, que se presentó como

<<http://www.unibas.ch/latinum-electronicum/>>, curso de latín interactivo a través de la Red, desarrollado sobre la plataforma *WebCT* en el marco del Campus Virtual Suizo y cuya coordinadora es la profesora Irene Burch, de la Universidad de Basilea.

En fin, para buscar orientaciones que nos puedan ayudar en nuestra labor tutorial pueden resultar útiles algunos *blogs* de clasicistas que, en ocasiones, incorporan observaciones de carácter didáctico muy interesantes. En este sentido queremos destacar el *weblog* del profesor Carlos Cabanillas, <<http://www.extremaduraclasica.com/bitacora/>>, el de Fernando Lillo Redonet, <<http://fernandolillo.blogspot.com/>> o el muy prometedor proyecto de *Chironweb*, <<http://www.chironweb.org/>>, un portal de recursos del mundo clásico, dentro del cual, en su sección “Planeta clásico”, se reunirán artículos de los *blogs* de temática clásica que tienen sindicados.

Tan importante como conocer los proyectos actualmente en desarrollo que sean similares al nuestro es saber con qué apoyo técnico contamos y si ésta va a ser una aventura en solitario o si, por contra, podemos animar a otros compañeros a participar en ella.

A este respecto queremos señalar que, afortunadamente, la gran mayoría de las universidades disponen de “Campos Virtuales”, un servicio específico de apoyo a los proyectos de innovación educativa, que proporcionan asesoramiento teórico-práctico y ayuda técnica al profesorado interesado en utilizar las Nuevas Tecnologías en su labor diaria<sup>16</sup>. En nuestro caso, aunque tenemos conocimientos de diseño *web*, precisamos de la ayuda de los informáticos del Campus Virtual de la Universidad de Málaga para hacer que lo que se escribía en los formularios que debían contener las respuestas a las actividades nos llegara a nuestra dirección de correo electrónico.

Por su parte, los profesores Castro y Caerols, respecto a su proyecto *CILCr*, también insisten en la importancia de que la labor estrictamente técnica sea acometida por informáticos: “Ello nos lleva a hacer hincapié, una vez más, en que, si se pretende conseguir un aprovechamiento óptimo de recursos y esfuerzos, es preciso que las labores técnicas de proyectos de este tipo sean realizadas por informáticos”.<sup>17</sup> A continuación añaden que esto conlleva un fuerte desembolso económico que de no perverse adecuadamente puede dar al traste con iniciativas interesantes.

Sin embargo, siempre conviene tener unos ciertos conocimientos informáticos, en concreto, de diseño de páginas *web*, de tratamiento de imágenes y del manejo de algunas herramientas de autor (*Clic*, *Hot Potatoes*) —disponibles de modo de gratuito en la Red<sup>18</sup> para la confección de sencillas actividades autoevaluables—, de forma que al menos las pequeñas cosas del día a día podamos llevarlas a cabo sin ayuda externa.

Por otro lado, también recomendamos no embarcarse en proyectos de innovación educativa en solitario, como ha sido nuestro caso. Evidentemente, con un grupo que se implique de verdad y esté interesado es posible el reparto de tareas y el intercambio de ideas siempre enriquecedor.

De otro lado, aunque nada impide llevar a cabo experiencias de docencia o tutoría virtual con cualquier asignatura, sea del curso que sea, la situación que presentan los

---

comunicación al X Congreso Español de Estudios Clásicos, celebrado en septiembre de 1999 en Alcalá de Henares.

<sup>16</sup> Como introducción al tema recomendamos la lectura del trabajo de J. A. ACCINO DOMÍNGUEZ, “Entornos integrados de enseñanza virtual”, en M. CEBRIÁN (Coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*, Madrid, 2003, 119-154.

<sup>17</sup> J. D. CASTRO DE CASTRO y J. J. CAEROLS PÉREZ, “*CILCr*: una experiencia de apoyo a la enseñanza del Latín”, p. 207.

<sup>18</sup> En concreto, en *ZonaClic*, <<http://clic.xtec.net/es/index.htm>>, y en <<http://hotpot.uvic.ca>>, donde se puede descargar la versión 6 del programa *Hot Potatoes*.

alumnos al comienzo de sus estudios universitarios —falta de conocimientos, notables diferencias de nivel, cierta desmotivación y hasta desorientación, etc.— hace más recomendable este tipo de experiencias precisamente en esos momentos iniciales.

Analizada la pertinencia de poner en marcha un proyecto de tutoría virtual, después de tener presente todos los condicionantes de tipo técnico, llega el momento de dar forma a nuestra iniciativa: de qué elementos debe disponer para que su implementación resulte un éxito.

Partiendo de la flexibilidad del concepto de ‘virtual’ aplicado a la enseñanza y teniendo en cuenta la modularidad como principio a la hora de construir materiales educativos para la *WWW*, la crítica ha señalado como constitutivos imprescindibles de un curso totalmente virtual los siguientes módulos: *módulo de administración, módulo guía, módulo de contenidos, módulo de ayuda, módulo de comunicación, módulo del tutor virtual, sistema de seguridad, módulo de evaluación de los aprendizajes y módulo de evaluación del curso*<sup>19</sup>.

Para entender adecuadamente este esquema hemos de advertir que los módulos son tanto elementos estructurales de la herramienta que vamos a diseñar como un espacio concreto dentro de nuestra *web*.

Por supuesto, en un proyecto como el nuestro, que concebimos como un apoyo y complemento de nuestra labor tutorial presencial, creemos que los módulos fundamentales podrían ser en todo caso el módulo guía, el de contenidos, el de ayuda, el de comunicación y el módulo de evaluación de los aprendizajes.

El módulo de administración no nos afecta, pues recoge todos los aspectos relativos a la matriculación en el curso, algo que el alumno ya tiene resuelto por otras vías al comienzo de las clases.

El módulo del tutor virtual se refiere, en los sistemas de enseñanza no presencial completamente automatizados, a aquellos módulos o aplicaciones que cumplen las funciones del tutor humano, guiando y modelando el aprendizaje del alumno, reforzando sus aciertos y evaluándolo inmediatamente. La implementación de este módulo se hace con una adecuada estructuración de los contenidos (que permita una lectura no secuencial de los mismos y múltiples itinerarios escogidos por el propio usuario), mediante las actividades propuestas y a través de la autoevaluación. También podría considerarse la inclusión de una sección de preguntas frecuentes (*FAQ*), referidas a la materia, que el alumno debería consultar prioritariamente al comienzo del curso, y en algunas plataformas se incluye también un “Gestor de conocimientos”<sup>20</sup>.

El módulo de evaluación del curso es una suerte de memoria académica que refleja de alguna forma la marcha del mismo, el número de alumnos que han participado en la experiencia, los resultados que han obtenido, etc.<sup>21</sup> Por supuesto, es algo que tendremos que hacer para comprobar si la experiencia ha colmado nuestras expectativas y llevar a

---

<sup>19</sup> M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual y modelo de diseño de una asignatura en la web”, en M. CEBRIÁN DE LA SERNA (coord.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*, Madrid, 2003, pp. 75-90, en pp. 76 ss. Insistimos: se trata de los elementos constitutivos de un curso totalmente virtual, donde incluso puede faltar un profesor o tutor que guíe o dirija el proceso. De hecho CEBRIÁN señala algo más adelante (pp. 87 ss.) sólo tres elementos básicos de los que debería constar una *web* concebida como apoyo a la docencia: una zona de información, un apartado de fundamentación didáctica y unos módulos didácticos, a los cuales podría añadirse cualquiera de los módulos enumerados para los cursos totalmente virtuales, dependiendo del proyecto pedagógico y de la complejidad técnica que podamos abordar.

<sup>20</sup> Cf. M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual...”, pp. 82-83.

<sup>21</sup> Cf. M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual...”, pp. 86-87.

cabo los ajustes futuros necesarios, pero consideramos que no tenemos porqué incluirlos directamente en la *web* que vamos a diseñar.

El sistema de seguridad se refiere a las partes de nuestro curso o proyecto virtual que serán de acceso libre y aquellas otras que para acceder será necesario proceder a una identificación-autenticación por parte del usuario potencial, algo de lo que se encargarán los administradores de la plataforma virtual o servidor en los que vayamos a alojar nuestro proyecto. Muy importante es también que el sistema nos garantice a nosotros en exclusiva los privilegios como administradores o supervisores del curso, de manera que sólo nosotros podamos introducir los cambios y modificaciones que consideremos oportunos<sup>22</sup>. En este punto, nuestro proyecto de teletutoría optamos por hacerlo completamente accesible. Ello ha hecho que en ocasiones lo hayan seguido alumnos interesados en aprender latín pero que no estaban matriculados oficialmente, algo que para nosotros es muy gratificante, pues demuestra las posibilidades de los nuevos medios.

El módulo guía y el de ayuda son módulos informativos. El primero debe reunir todo lo que el alumno debería saber para un óptimo aprovechamiento del curso<sup>23</sup>, incluyendo, entre otras cosas y según los casos, calendarios interactivos, enlaces (de direcciones *web* interesantes), anotaciones, bloc de notas —elementos todos ellos ausentes de nuestro proyecto, por considerarlos más adecuados para un curso totalmente virtual—.

El segundo está orientado a la solución de todos aquellos problemas que plantee la navegación por el sitio *web*, en particular, la inclusión de elementos que faciliten el acceso a todos los módulos a personas de otros idiomas (*sistema de configuración multi-idiotoma*, que proporcione de forma instantánea todo el material y los servicios contenidos en el sitio *web* en al menos los idiomas más habituales en nuestro entorno); el empleo de pantallas de navegación, con el objeto de que los materiales o *software* colocados en el sitio *web* puedan ser utilizados por personas con restos de movilidad; prever sistemas para que la página sea accesible para personas con importantes carencias visuales mediante el empleo de una tipografía especial, etc<sup>24</sup>. En nuestro proyecto, siguiendo criterios de *usabilidad*, diseñamos un *website* sumamente transparente, empleando *frames* o marcos: uno a la izquierda, más estrecho, desde donde se accede a las distintas asignaturas incluidas en el proyecto, y otro a la derecha, como área de visualización principal. En todos los casos, cuando el alumno entra en los contenidos de un curso, en particular en las actividades, el marco de la izquierda siempre está visible.

Por su parte, el módulo de contenidos incluye todos aquellos elementos que constituyen la base o el apoyo de las enseñanzas teóricas del curso, desde los documentos hipertextuales (los más adecuados para el medio Internet) o los clásicos apuntes en un documento *Word* o PDF, que los alumnos se descargan en su ordenador para usarlos después en clase, hasta presentaciones en *Powerpoint*, animaciones en 3D, vídeos interactivos, etc.

Entre los estudiosos del tema se considera que los materiales teóricos para la enseñanza *online* deberían tener las siguientes características generales<sup>25</sup>:

1. Atomización de los contenidos en núcleos o secciones temáticas, que constaran como máximo de tres páginas, teniendo en cuenta que estos materiales *online* están diseñados para ser leídos en pantalla.

<sup>22</sup> Cf. M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual...”, p. 83.

<sup>23</sup> Cf. M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual...”, pp. 77-78.

<sup>24</sup> Cf. M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual...”, pp. 81-82.

<sup>25</sup> Sobre estas características, cf. E. AUZMENDI *et al.*, *op. cit.* pp. 65-66 y M. CEBRIÁN DE LA SERNA, “Elementos de un Curso Virtual...”, pp. 78-81.

2. También, para ayudar a su lectura en pantalla, se recomienda que los contenidos se dispongan en epígrafes con párrafos no demasiado largos, de no más de diez líneas, y si los hay conviene dividirlos.
3. Entre las secciones temáticas que componen una unidad didáctica, cuyo número depende de la complejidad de los contenidos explicados, sería recomendable diferenciar entre las de lectura obligatoria (aquellas que reúnen los contenidos fundamentales) y las de profundización. En esta misma línea se podrían vincular los contenidos textuales con los denominados “textos expansivos”, que permitirían profundizar, comprender mejor o aclarar el propio texto o los conceptos manejados, de manera que se aprovechara la lógica hipermedial de la modularidad y se acabara con la linealidad de los materiales didácticos tradicionales.
4. Cada sección debería incluir: un título, un resumen, la información dispuesta por epígrafes, la bibliografía utilizada y todos aquellos elementos que consideremos útil para la sección (glosario, enlaces a otras páginas *web*).
5. Los contenidos así organizados deberían tener la posibilidad de ser exportados a otros entornos y formatos.
6. Por supuesto, sería conveniente incluir hipervínculos que no sólo permitieran una navegación secuencial entre unidades didácticas o secciones, sino que también enlazaran entre sí términos clave que posibilitaran una multiplicidad de recorridos diferentes.

Aplicando estos presupuestos a nuestro proyecto de teletutoría, se podría optar por crear uno de estos manuales virtuales que contuvieran los rudimentos esenciales de la materia, en nuestro caso, una suerte de gramática interactiva de la lengua latina —como la que constituye el eje del proyecto *Aula de Latin*, <<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/>>, dirigido precisamente a los alumnos universitarios de los primeros cursos; el curso *online* de latín de *Mailxmail.com*, <<http://www.mailxmail.com/curso/idiomas/latin/toc.htm>>, que también ofrece la posibilidad de descargarlo por correo electrónico; o la gramática latina del profesor Carlos Cabanillas, <[http://extremaduraclasica.com/gramatica\\_latina/index.html](http://extremaduraclasica.com/gramatica_latina/index.html)>, por citar sólo algunos de estos materiales disponibles en la Red y en nuestra lengua—, o bien optar por trasladar a la clase presencial el estudio de la teoría gramatical. Esta última es la opción que seguimos en nuestro proyecto y, aunque hemos colgado de la *web* algunos materiales teóricos, su destino último es usarlos también en la clase presencial.

Dentro del módulo de contenidos entran también las actividades de apoyo del material teórico incorporado en la página *web*, que puede consistir, entre otras cosas, en aplicaciones que los alumnos se descargan en su ordenador para usar *offline*<sup>26</sup>, en actividades de autoevaluación generadas con herramientas de autor (*Clic*, *Hot Potatoes*) o en actividades basadas en la *web* que el profesor recibe para su corrección por correo electrónico. En el caso de las dos primeras, es conveniente, a comienzos de curso, dedicar alguna clase o sesión de tutoría presencial a explicar el funcionamiento de las mismas, e incluso a que los alumnos trabajen con ellas en el aula de informática en presencia del profesor, al menos hasta que se familiaricen con ellas. En el caso concreto de nuestro proyecto, las actividades de apoyo al material teórico y las actividades de evaluación vienen a ser la misma cosa.

<sup>26</sup> En la Red existe un buen número de aplicaciones y programas que permiten repasar la morfología nominal y verbal, aprender vocabulario e incluso ayudar en la traducción, entre ellos: *Winlatin*, *Caligula*, *Collatinus* (ya mencionado), *Tablettes*, *Praelector*, *Conjugate*, *Traduci*, etc. Todos ellos se pueden descargar de la página de *Software* del Dpto. de Latín del IES Melchor de Macanaz, <<http://alerce.pntic.mec.es/rmarti41/software.htm>>.

Otro de los módulos fundamentales en un proyecto de teletutoría es el de comunicación, que se refiere a todas las herramientas previstas para la comunicación síncrona y asíncrona entre profesor y alumno, o entre los propios alumnos, esta última opción sobre todo en contextos de enseñanza no presencial o a distancia. La importancia de este módulo radica en el hecho de que las principales habilidades que debe desplegar un tutor son precisamente las comunicativas. Con ellas ha de prestar una atención personalizada a sus alumnos, lograr que el mayor número posible de ellos mantengan una participación activa en el curso y no se desanimen<sup>27</sup>.

Entre las opciones de comunicación síncrona se cuentan sobre todo el *chat* y los programas de mensajería instantánea, como el popular *Messenger* de Microsoft, que en sus últimas versiones permite no sólo el tradicional contacto mediante texto escrito, sino también a través de voz e incluso imagen, para lo cual basta con instalar una *webcam*.

Son obvias las ventajas de la comunicación inmediata entre profesor y alumno mediante estas herramientas, que son las que mejor recrean las condiciones de la comunicación que ambos actores establecen en el aula o en la tutoría presencial, con el añadido de que, al tratarse de comunicación escrita en la mayoría de los casos, el alumno puede meditar mejor sus preguntas o sus respuestas (en el caso de un diálogo fluido con el profesor o sus compañeros). Además, hay que tener en cuenta que muchos alumnos que por timidez u otras razones nunca se atreverían a intervenir en la clase presencial, se muestran más activos en estos encuentros virtuales, gracias a la sensación de anonimato que proporciona la Red.

En fin, antes de lanzarse a usar estas herramientas, habrá que tener en cuenta el número potencial de usuarios y el horario de los encuentros virtuales, que en los casos de enseñanza presencial tendría que ser normalmente fuera del horario lectivo habitual, pues los horarios de tutoría suelen coincidir con las horas en que los alumnos permanecen en la Facultad. Por eso, en este ámbito, quizás antes que un uso continuo a lo largo de todo el curso, se podría pensar en emplearlas en momentos muy concretos del mismo, por ejemplo, en los días previos a la entrega de algún trabajo o en las fechas cercanas a los exámenes, con el fin de resolver dudas de última hora.

Para la teletutoría en contextos de enseñanza presencial creemos que las herramientas de comunicación más adecuadas son las asíncronas, fundamentalmente, el correo electrónico, las listas de correo, los foros de discusión y los *blogs*. El correo electrónico es el medio de comunicación que utilizamos en nuestro proyecto, pues por este medio nos llegan las respuestas de los alumnos introducidas en los formularios diseñados *ad hoc*. Como el alumno debe incluir su *e-mail* y su nombre junto a las actividades, una vez corregidas éstas, se le envían a su dirección electrónica. Asimismo, el correo electrónico es el medio empleado por muchos alumnos para hacernos llegar sus dudas o comentarios.

Evidentemente, el problema que plantea el uso del *e-mail* como medio de contacto con los alumnos es el de la carga de trabajo adicional que ello supone para el profesor, sobre todo si el número de usuarios es elevado. Además, como no conviene demorarse excesivamente en corregir y responder a los alumnos, el problema aumenta si cabe. En nuestro caso particular, solemos responder de forma casi inmediata, sobre todo cuando se trata de las primeras actividades que envían los alumnos. Para no tener que dedicar a esta actividad tiempo fuera del horario lectivo, las labores de respuesta y corrección se pueden llevar a cabo en el horario de tutorías.

Si se proyecta utilizar el correo electrónico como herramienta de comunicación principal, podríamos crear una lista de correo donde daríamos de alta los correos electrónicos de todos los alumnos del curso. De este modo se les podría hacer llegar

---

<sup>27</sup> Es la función del tutor como motivador (cf. E. AUZMENDI *et al.*, *op. cit.*, pp. 48-49).

información concreta a todos y, si además se habilita la opción de que también ellos puedan enviar mensajes a la lista, se mejora la interacción profesor-alumnos.

Sin embargo, para mejorar la fluidez de la comunicación grupal, una buena opción sería habilitar un foro de discusión donde los alumnos pudieran dejar sus dudas o comentarios y ser respondidos por el profesor o por algún compañero de clase. También en el caso de los foros es conveniente que el profesor delimite temporalmente los días y horas en que estará disponible para contestar (también en este caso fuera del horario lectivo, si se pretende hacer un uso sincrónico de esta herramienta).

Una buena opción para crear una plataforma de comunicación efectiva con los alumnos, sin tener que dedicar tiempo fuera del horario lectivo, son los *blogs*, la última moda en la Red. El *blog* es muy fácil de crear y son muchos los sitios *web* que ofrecen gratuitamente este servicio —como *Blogger* de *Google*, sito en <<http://www.blogger.com/start>>—. Una vez entrado en el sitio, para tener nuestro *blog* sólo habrá que crear una cuenta en la propia página *web* (eligiendo un nombre de usuario e introduciendo una contraseña), asignarle un nombre al *blog* y elegir una plantilla que mostrará su *interface*, y en pocos segundos lo tendremos preparado. Inmediatamente después aparecerá un formulario donde introducir un título y el texto de nuestro mensaje.

El paso siguiente será crear un hipervínculo desde nuestra *web* al mismo —o incluir uno en nuestro *site*— y anunciarlo a los alumnos. Por este medio podremos hacerles llegar todos los mensajes, archivos e incluso imágenes que nos parezcan pertinentes. Los alumnos pueden respondernos y sus mensajes o comentarios pueden pasar a formar parte del contenido de esta particular forma de sitio *web*. El conjunto de mensajes incorporados se ordenan cronológicamente a partir del más reciente. Como también se pueden incluir enlaces, su facilidad de uso y la rapidez de su actualización están llevando a muchos usuarios a preferir este sistema a las tradicionales páginas personales como forma de estar presentes en la Red<sup>28</sup>.

Por otra parte, en nuestro proyecto, como ya indicamos más arriba, prescindimos del llamado “módulo del tutor virtual”, pues la labor tutorial no la desarrolla ningún sistema automático, sino que de ella se encarga la misma persona que la ejerce en el entorno presencial.

Y llegamos por fin al módulo de evaluación de los aprendizajes, que en nuestro proyecto se confunde con las actividades de apoyo al módulo de contenidos teóricos del curso ya visto.

En principio, el modelo que aplicamos es el de la denominada *evaluación formativa*, que se basa en la consideración del *feedback* como el elemento clave para garantizar el progreso o avance del alumno.

Partiendo de la base de que en nuestro modelo el alumno debe adquirir las nociones de teoría en clase, hemos acabado diseñando tres tipos de actividades para reforzar y comprobar la adquisición de esas nociones teóricas:

1. Ejercicios autoevaluables de la modalidad denominada *Web-based assessment*, es decir, ejercicios que el alumno realiza *online* y que es el propio sistema el que los evalúa. Consisten en preguntas de elección múltiple, introducción de textos, datos, relación de contenidos y textos en dos campos, reordenar frases o completar huecos en una frase o texto. El profesor puede recibir en su correo electrónico notificación inmediata de qué alumno ha llevado a cabo la actividad y el resultado obtenido. Este tipo de actividades se

---

<sup>28</sup> Un buen indicio de la favorable acogida dispensada a este tipo de aplicaciones es el gran número de *blogs* de profesores de nuestras materias a nivel de Instituto presentes en la Red, como, por ejemplo, los que reúne la página *Culturaclasica.net* en la dirección <<http://www.culturaclasica.net/agenda/blogs/blogs.htm>>.

puede diseñar con las herramientas de autor, como *Hot Potatoes*, ya mencionadas. En el caso de nuestras materias, estos ejercicios, dada su simplicidad, pueden ser muy adecuados para repasar los temas de morfología y el léxico.

2. Ejercicios de la modalidad denominada *Web-assisted assessment*, es decir, ejercicios que el alumno realiza *online* pero que debe remitir al profesor, generalmente, tras rellenar un formulario, y que éste recibe en su correo electrónico.

Dentro de esta modalidad hemos incluido dos tipos de ejercicios:

- 2.1. Lectura comprensiva de textos latinos. Se ofrece a los alumnos un texto latino bastante transparente, de una extensión considerable, que les desanime a intentar la traducción con diccionario, y del cual sólo se les proporciona el léxico o las explicaciones de aquellos elementos que suponemos que les van a resultar más problemáticos. El texto se hace acompañar de preguntas sobre su contenido, no de gramática, que ellos deben responder de manera breve. En principio, tanto las preguntas como las respuestas se hacen en español. Aunque de cara al empleo del método inductivo-contextual también en el ámbito virtual, se podrían hacer las preguntas en latín y pedir que los alumnos las respondan también en latín. Para que este tipo de ejercicios sea viable, los textos deben tener alguna relación con lo que se ha estado trabajando en la clase presencial, o bien que su nivel sea tal que los alumnos no encuentren muchas dificultades en su comprensión (se trata de animarlos, no de darles más motivos para que abandonen).
- 2.2. Textos latinos originales o ligeramente adaptados, acompañados del léxico, para evitar que los alumnos empleen el diccionario, y de los que, además de hacerles preguntas relativas a la morfología, se les pide la traducción y el análisis sintáctico de una parte del mismo. El léxico se genera automáticamente con un programa como *Collatinus*, que permite publicar los resultados en formato HTML e integrarlos así en una página *web*.

Por supuesto, para que el sistema funcione es preciso ser muy cuidadoso a la hora de graduar los contenidos según su grado de dificultad.

Asimismo, el profesor debe llevar un registro muy cuidadoso de los alumnos que participan en la experiencia y de su progreso en la realización de las diversas actividades.

Al devolverles las actividades corregidas a su dirección de correo, es conveniente que la respuesta sea breve y que recoja algún tipo de comentario elogioso que les anime a seguir con el proyecto —no olvidemos que en la segunda modalidad de actividades el alumno sólo podrá pasar a otra, previa autorización del tutor—. Y, como ya habíamos comentado al hablar del módulo de comunicación, no es conveniente demorarse mucho en la respuesta. Por experiencia sabemos que una respuesta rápida causa muy buena impresión a los alumnos y les anima a seguir, pues es sinónimo de que el profesor se toma en serio el proyecto.

Una cuestión importante que hay que decidir al comienzo de la experiencia es si los alumnos que participan en la misma van a tener alguna clase de “recompensa” en forma de nota. En nuestro caso, siempre hemos tratado de animarles a que participen con el argumento de que esto les ayudaría a adquirir el nivel necesario para acabar traduciendo los textos de clase sin demasiados problemas, algo que se confirma por los resultados obtenidos durante estos años.

En fin, un último punto a tratar es que al ser actividades no presenciales, siempre cabe la posibilidad de que el alumno reciba alguna clase de ayuda externa. En nuestro caso, al comienzo del curso, cuando exponemos en clase la esencia del proyecto, animamos a los alumnos a que busquen toda la ayuda que necesiten para resolver sus dudas, empezando por la nuestra propia. Bajo su responsabilidad queda que esa “ayuda externa” vaya más allá de lo debido. De poco les serviría dejar que fueran otros los que hicieran las actividades por ellos, pues en ese caso no serán capaces de pasar los dos exámenes cuatrimestrales de que se compone la materia.

Para terminar esta ya larga exposición, como conclusión, digamos que embarcarse en una experiencia de este tipo, a pesar de que exigirá del profesor un esfuerzo importante por la cantidad de material que hay que preparar y el tiempo que hay que dedicarle, sin contar el que luego se lleva la corrección de las actividades, tiene la recompensa de comprobar cómo, en efecto, los alumnos que han sido pacientes y constantes, al final, consiguen sacar, incluso con nota, la materia, aun cuando su nivel de partida fuera nulo.

En este sentido, hay que señalar que, como sucede en los cursos *online* y a distancia en general, el número de abandonos es muy alto<sup>29</sup>, sobre todo cuando se ven obligados a repetir (en ocasiones, varias veces) una actividad y piensan que el tiempo que tienen que dedicar a adquirir el nivel mínimo exigido no les merece realmente la pena.

Al mismo tiempo, si estamos convencidos de integrar las Nuevas Tecnologías en la docencia de nuestras materias siguiendo el modelo aquí descrito, la recomendación más importante que podemos hacer es que esta integración se acometa como parte de un proyecto, como mínimo, a medio plazo. Es decir, conviene empezar el primer año con unas pocas actividades, ver qué resultado dan e ir ampliando la oferta de las mismas en los años sucesivos. Así, al cabo de unos cuatro o cinco años podremos encontrarnos con una sólida y bien asentada plataforma de enseñanza virtual.

---

<sup>29</sup> El abandono del proyecto de teletutoría suele coincidir con el abandono de la asignatura, salvo en los contados casos de alumnos con cierto nivel que, habiendo comenzado la experiencia, la dejan, pero asumen el riesgo de presentarse a los exámenes cuatrimestrales sin más bagaje que los conocimientos que ya traían.