

LAS FUNCIONES DOCENTES PRESENCIALES Y VIRTUALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En este trabajo abordamos desde un punto de vista empírico las funciones del tutor online, según las opiniones que vierte el profesorado universitario participante en un foro de discusión durante la realización de un curso de formación sobre La Enseñanza a través de Internet, en la Universidad de Granada. Realizamos un análisis de contenido del conjunto de las intervenciones para obtener resultados acerca de las visiones del profesorado universitario, en un primer momento sobre las funciones del tutor en la clase presencial y seguidamente en la clase online, según las distintas áreas de conocimiento a las que pertenecen los participantes. Se pone de manifiesto la problemática que el profesorado universitario reconoce que existe ante la modalidad online de labor tutorial, por su dedicación docente.

Palabras clave: Funciones docentes, Educación Superior, tutoría virtual

THE DUTIES OF FACE-TO-FACE AND VIRTUAL PROFESSORS OF THE UNIVERSITY BODY

In this job we deal with the duties of the on-line tutor from an empirical viewpoint, according to the opinions which are conveyed by the participating university body in a discussion forum during the production of vocational training about Teaching through the Internet, at the University of Granada (Spain). We carry out an analysis of the content of the duties as a whole in order to obtain results about the visions of the university body, firstly about the tutor's duties in face to face classes and secondly in on-line classes, according to the different areas of knowledge of the participants. It also highlights the difficulties that the university body recognizes before the on-line methods of the tutorial work, due to the dedication of the professor.

Keywords: Duties of professors, Teacher Competencies, teacher role, virtual tutorship, online tutoring

LE PROFESSORAT UNIVERSITAIRE: SES FONCTIONS EN COURS TRADITIONNELS ET EN COURS VIRTUELS.

Dans ce travail, nous traitons, d'un point de vue empirique, les fonctions du tuteur en ligne, à partir des opinions exposées par le professorat universitaire ayant participé à un forum de discussions au cours de la réalisation d'une formation sur l'Enseignement à au moyen de l'Internet, à l'Université de Grenade. Nous réalisons une analyse du contenu de l'ensemble des interventions afin d'obtenir des résultats relatifs aux points de vue du professorat universitaire, tout d'abord les fonctions du tuteur en cours traditionnel et ensuite dans la classe en ligne, et ce, selon les divers domaines d'enseignement auxquels appartiennent les participants. Nous mettons également en évidence la problématique qui existe, d'après les professeurs, face à la modalité en ligne du travail de tutorat, en raison de la charge de cours de ceux-ci.

Mots clefs: Charges de cours du professeur, éducation supérieure, pédagogie universitaire, tutorat virtuel

LAS FUNCIONES DOCENTES PRESENCIALES Y VIRTUALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

María Jesús Gallego Arrufat [1]

mgallego@ugr.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

1.- INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos asistiendo a un movimiento que trata de reconocer la importancia de la docencia en la Universidad. Paradójicamente, ha sido a raíz de desplazar al docente de su papel tradicional, de la enseñanza basada en el profesorado, para situar al estudiante como verdadero protagonista del proceso didáctico. Sea como fuere, lo cierto es que, gracias al proceso de convergencia europeo, asistimos a cierto cambio por parte de las instituciones universitarias y la administración educativa en su conjunto, valorando en mayor medida la docencia, frente a la exclusividad de la investigación que venía siendo considerada en las evaluaciones profesionales hasta fechas recientes.

Es así como podemos afirmar que, además de la investigación y junto a las labores de gestión, la docencia es un elemento clave a valorar en el conjunto de las funciones a desempeñar por el profesorado universitario. Sin duda, un docente es tal por ser profesor o profesora (no tanto investigador ni investigadora), y la habilidad para desarrollar con éxito su función está lógicamente relacionada con más con la enseñanza que con cualquier otra tarea. Ahora bien, ¿qué opinión tiene el propio profesorado sobre las funciones a desempeñar en su profesión?, ¿qué convicciones expresan los docentes en un foro de discusión realizado como parte de una actividad formativa desarrollada en la Universidad?. Para evitar posibles fracasos, las reformas deben tener en cuenta la visión de los protagonistas. De ella nos ocupamos a continuación.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.- *La función docente y el Espacio Europeo de Educación Superior*

La nueva Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades no ha redefinido las funciones

dispuestas en el artículo primero de la LOU para el profesorado, que siguen siendo: (a) La creación, desarrollo, transmisión de la ciencia, la técnica y la cultura; y (b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. Podemos considerar estas funciones como el motor-clave para la mejora de la calidad en Educación Superior, que han sido históricamente y son en la actualidad inherentes a la profesión docente.

En los niveles no universitarios existe acuerdo en la consideración del profesorado como motor de cambio. En el nivel universitario, también otros agentes (estudiantes, gestores, etc.) ofrecen la garantía y el apoyo para ello. Sin embargo, la escasa consideración del factor humano (profesorado) fue una de las principales causas del fracaso (con excepciones) de los denominados “nuevos planes de estudio” en nuestro país (Valcárcel, 2004). Hoy la masificación, el excesivo número de créditos por curso y la falta de formación son, entre otros, motivos de peso para obstaculizar los objetivos de Bolonia.

En la estrategia de preparación para la convergencia europea en Educación Superior, el profesorado debe considerarse un factor crítico. La investigación dirigida por Valcárcel (2004) propone dedicar tiempo y esfuerzos notables en su mentalización, formación e implicación en paralelo al desarrollo de los marcos europeos universitarios, realizando propuestas específicas, como la definición de una nueva dedicación docente o medidas de incentivación del profesorado, entre otras.

El profesor universitario ante el EEES ha de añadir a sus funciones tradicionales como docente e investigador una tercera función como tutor. Es así como en el estudio de García Nieto (Dir.) (2004) se definen tres grandes funciones asociadas a este rol:

- “Una función instructiva, relacionada con la transmisión del saber.
- Una función investigadora, mediante la que debe contribuir al avance de la ciencia y la búsqueda de verdades científica y nuevos saberes.
- una función formativa o tutorial, mediante la cual debe cultivar la formación de los estudiantes en cuanto a sus actitudes, hábitos y eso que se denomina “el estilo universitario”.

El proceso político de armonización europea no es ajeno a la realidad social, científica y tecnológica y quiere contribuir a un cambio en esta línea en la función docente. Se pretende, por tanto, que al ser el estudiante el verdadero protagonista en su tarea de formación el docente se convierta en una ayuda para su aprendizaje. Es por esto que, en este contexto, el profesorado deberá ser:

- Un estructurador de la materia y los conocimientos que imparte.
- Un motivador del alumnado, que le haga saborear lo que aprende.
- Un guía-orientador en los procesos de aprendizaje, en la maduración y desarrollo global del alumno.
- Un evaluador de procesos y productos educativos.

Se subrayan las funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje frente a ser fuente de conocimiento.

Por tanto, el docente ha dejado de ser sólo fuente del conocimiento para desarrollar, además, funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje. Esto hace que: “además de tener la responsabilidad del contenido, el profesor haya de participar en el proceso de diseño y elaboración de los materiales de aprendizaje, en los procesos de distribución de los mismos y en los procesos interactivos de intercambio de información, opiniones y experiencias o en las tutorías, así como en la actualización y mejora de los materiales...” (Salinas, 2004).

2.1.1.- Perfil del nuevo profesor

En el proyecto sobre la preparación del profesorado diseñado ante la convergencia europea (Valcárcel, 2004), destacan dos tipos de competencias añadidas a la consideración del docente como experto en la disciplina académica (con sus facetas tanto básicas como aplicadas). Son las competencias básicas y profesionales.

Como competencias básicas subrayan:

- Cognitivas
- Meta-cognitivas
- Comunicativas
- Gerenciales
- Sociales
- Afectivas

Y, como competencias profesionales:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
- Gestión de la interacción didáctica y relaciones con alumnos
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y aprendizaje
- Conocimiento de marcos legales e institucionales (derechos/deberes de profesorado y estudiantes)

Sólo cuando se ha planteado un nuevo enfoque de los objetivos y funciones de la Universidad que camina hacia el EEES es cuando se ha hecho visible la necesidad de replantear la formación docente del profesorado universitario, con el fin de que sea capaz de facilitar el aprendizaje de sus alumnos (competencias profesionalizadoras), localizándose aquí, y no en otro lugar, el centro de su actividad docente. Es decir, un profesor reflexivo que sea crítico consigo mismo, capaz de analizar su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, flexible, con dominio de técnicas pedagógicas, y abierto al cambio.

En trabajos como los de Zabalza (2003) o García Nieto y otros (2004) se pone de manifiesto un nuevo perfil de profesor universitario, de quien se espera que:

- Sea un experto en el conocimiento y uso de fuentes de la disciplina que imparte.
- Disponga de criterios adecuados para seleccionar los materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados en cada momento y para cada tipo de estudiante.
- Supervise y oriente el trabajo del alumno.
- Diseñe y organice adecuadamente las secuencias de aprendizaje.
- Ofrezca informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Maneje convenientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- Evalúe no sólo conocimientos, sino capacidades y competencias.
- Reflexione e investigue sobre la enseñanza.
- Se identifique con la institución y sea capaz de trabajar en equipo.

Este importante cambio supone una adaptación, incluso una nueva concepción de la función del profesor universitario, en la que la tutoría (académica, personal o profesional) alcanza especial relevancia. Como consecuencia, en el listado de competencias anterior habría que añadir (Zabalza, 2003), que:

- Sepa comunicarse y relacionarse con los estudiantes, creando un clima de clase positivo, manifestando sensibilidad hacia las necesidades y problemas que pueda plantear cada estudiante en su proceso de aprendizaje, permitiéndole los márgenes necesarios de autonomía y estimulándole en su proceso formativo; y
- Tutele adecuadamente a los estudiantes para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos.

Indudablemente existen muy distintas tareas vinculadas a la responsabilidad que tienen los docentes de que los estudiantes aprendan o no. Depende en gran medida de su profesionalidad, siempre vinculada a las dificultades a las que deben hacer frente. Pero quizás el principal problema sea la ausencia (o escasez en el mejor de los casos) de formación docente que tiene el profesorado universitario en este sentido.

Cuando se tratan de analizar las distintas funciones comprendidas en el triple eje de docencia-investigación-gestión en la actividad del profesorado, la tendencia mayoritaria es que existe una clara descompensación entre lo que se hace, lo que se considera adecuado y lo que se valora. Por ejemplo, en el estudio de Arqueró y Donoso (2004) el 90% de los casos indican que la docencia debiera tener un peso mayor que el que tiene y, al contrario, en el 82% de los casos consideran que la investigación está sobrevalorada.

2.2.- Modelos didácticos y entornos cambiantes en la Universidad

Debemos reconocer que es preciso realizar un mayor esfuerzo en la formación didáctica del profesorado sobre todo novel, que aprende su función docente mediante un proceso de socialización que es en parte intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina de los mayo-

res (Sánchez, Perales y Chiva, 2002). Presiones e influencias a nivel personal, institucional, de clase y social hacen que los docentes experimenten serias dificultades para desarrollar su competencia profesional, al tiempo que el profesorado más veterano representa con frecuencia modelos tradicionales de comunicación profesor-alumno, basados en el protagonismo del profesor en la comunicación (Rosales, 2001). Por otro lado, el profesorado con más años de servicio se encuentra necesitado de formación ante los nuevos entornos en los que desarrollar su ejercicio profesional.

Así, se han distinguido con carácter general dos modelos, tradicional y constructivista, en los procesos formativos universitarios. El primero caracterizado por clases fundamentalmente expositivas; el profesor actúa de transmisor de conocimientos y el alumno es un receptor pasivo que se limita a tomar apuntes de forma mecánica; se favorece el aprendizaje memorístico y existe una comunicación unidireccional profesor-alumno. Se centra en el método expositivo, es decir, en la transmisión académica de conocimientos, y se vincula básicamente al estudio de los contenidos de las disciplinas académicas. El segundo apoyado en la construcción de conocimiento, ya que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo, por el que la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente de los estudiantes, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. De ahí un modelo de enseñanza-aprendizaje alternativo en el que las clases sean dialogadas; donde el profesor actúe de estimulador de la participación (planteando actividades variadas y formulando preguntas al alumnado) y donde el alumno adopte un papel activo; clases donde se fomente el aprendizaje comprensivo, la aplicación de conocimientos y la toma de decisiones; y donde la comunicación sea bidireccional.

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) añade nuevas posibilidades de comunicación, y nos plantea el reto de flexibilizar los procesos de enseñanza, de gestionar nuevos ambientes de aprendizaje que combinen la individualización de la enseñanza con la participación y colaboración en grupo, proponer experiencias de aprendizaje de calidad desde comunidades virtuales de aprendizaje... (Pérez i Garcias, 2004; Salinas, 2004). Si bien es cierto que el diseño metodológico y las estrategias didácticas movilizadas pueden dibujar -o no- cursos online con una relación frecuente entre profesores y alumnos, como también, por otra parte, cursos presenciales con un modelo de comunicación unidireccional -o con múltiples ocasiones de diálogo y participación de los estudiantes-. La diferencia reside en el modelo didáctico y no tanto en la modalidad basada en la tecnología (modalidad virtual o no presencial *versus* modalidad face-to-face o presencial).

Tanto en una modalidad como en otra, en los nuevos entornos de formación las estrategias didácticas se dividen en aquellas que tienden a la individualización de la enseñanza, el trabajo en gran grupo y el trabajo en grupos. Cuando el alumno trabaja solo, de forma autónoma, se requiere una interacción entre profesor y alumno de cara a la orientación, seguimiento y control individualizado, para realizar tareas basadas en la recuperación de

la información, que el alumno actúe como ayudante, contrato de prácticas a través de la red, o estudio con materiales interactivos. En la exposición y participación en gran grupo también los objetivos de aprendizaje son individuales, pero se trabaja mediante la exposición didáctica, exposiciones de estudiantes, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, o entrevista o consulta pública. Finalmente, las técnicas de trabajo en grupos también requieren de la intervención del profesor para aportar normas, estructura de la actividad y realizando el seguimiento y valoración de las actividades. Aquí el abanico de posibilidades es amplio, desde el debate y foro hasta pequeños grupos de discusión, pasando por la rueda de ideas o las simulaciones (Pérez i Garcias, 2004).

Parece claro, pues, que emerge una nueva enseñanza universitaria que supone unas nuevas competencias y roles en el profesor, entre los que sobresale de una manera especial y en consonancia con los aires que soplan del Espacio de Convergencia Europea de Enseñanza Superior, el de tutor-orientador-asesor del alumnado.

2.3.- *La acción tutorial en la Universidad: Experiencias*

Sería un error considerar que la tutoría es una función nueva del profesor universitario, puesto que se viene desarrollando, como tarea de acompañamiento del estudiante desde sus orígenes como institución. Sin embargo, no es menos cierto que se incorpora de manera explícita a la Universidad española a partir de los años setenta y en la actualidad, que el centro de atención más que la enseñanza del profesor es el aprendizaje del estudiante, es cuando se hace más necesaria (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

Tradicionalmente existe coincidencia en que las actuaciones tutoriales se desarrollan en tres ámbitos: la orientación personal, la orientación académica y la orientación vocacional y profesional. Actuaciones encaminadas a la consecución de la madurez y la autonomía (ámbito personal); ayudas al estudiante a mejorar su rendimiento académico, formándolo en estrategias de aprendizaje y enseñándolo a utilizar sus capacidades para evolucionar (ámbito académico); e información y apoyo en decisiones sobre itinerarios formativos, salidas profesionales e inserción en el mundo laboral (ámbito profesional) son el contenido básico de las actuaciones tutoriales. Son numerosas las experiencias institucionales que tienen en común el objetivo de tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la universidad de los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional.

Teniendo en cuenta tanto lo real como lo deseable, en las universidades se vienen desarrollando experiencias en las que sobresalen las tutorías y la atención a los estudiantes como factor que incide en la calidad del servicio educativo que se ofrece en la Universidad. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema. Se aprecia, pues, que es necesario que los docen-

tes establezcan relaciones y realicen actividades dirigidas a la atención personal y de grupos de estudiantes y a la coordinación de su labor con los ámbitos académico, administrativo y de gestión; por su parte, que los estudiantes han de implicarse en aquellas actividades que tienen como finalidad la orientación personal de cada uno de ellos, así como en aquellas otras que están encaminadas a la mejora de la actividad docente e investigadora de los grupos que componen las diversas titulaciones.

La integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva visión que aporta de la universidad como institución donde el estudiante va a aprender a aprender, conlleva la existencia de órganos unipersonales y colegiados, como parte del cambio en profundidad en la estructura de las titulaciones. Se propone en cada titulación, como órgano colegiado de gestión académica, la Comisión Académica de Titulación (CAT), y, como órganos colegiados de planificación y evaluación docente, los Equipos Docentes de Grupo-Curso (EDG); como órganos unipersonales de gestión están el Coordinador de Titulación (CT) y los Coordinadores Académicos de Grupo-Curso (CAG).

Esta propuesta implica, consecuentemente, que la labor de orientación y tutoría debería realizarse como un proceso continuo en el que se superponen tres funciones diferentes: (a) una función de diagnóstico: el profesor-tutor debe conocer a cada uno de los estudiantes tutelados para poder realizar con acierto y eficacia el asesoramiento personal; (b) una función de información: el profesor-tutor ha de estar en condiciones de poder responder a las demandas de orientación que se le hacen o a las situaciones problemáticas nuevas que se les plantean; y (c) una función de asesoramiento: el profesor-tutor debe sintetizar su proceso de orientación en el ofrecimiento de orientaciones concretas que den respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes (Fernández de Haro, 2004).

El profesorado-tutor desarrolla acciones o tareas educativas con cada estudiante, con los profesores que imparten docencia en el grupo clase donde están integrados los estudiantes cuya tutela tiene encomendada y con los órganos de gobierno de la Facultad. En la práctica de la acción tutorial, según esta propuesta, se considera, entre otras cosas, que:

- La adscripción de los estudiantes a cada profesor-tutor se hace por asignación automática o por elección, si algún estudiante lo solicita, respetando el cupo de estudiantes que se haya asignado por profesor-tutor (aproximadamente 10 estudiantes/tutor).
- El profesor-tutor que inicia esta actividad con un grupo de estudiantes ha de permanecer con ellos mientras cursan la titulación, salvo que expresamente alguna de las partes solicite razonadamente lo contrario.
- Los profesores-tutores deben impartir docencia en la titulación a la que pertenecen sus estudiantes tutelados.

En nuestro contexto, son interesantes las experiencias de tutoría entre compañeros (TEC) que se están desarrollando entre estudiantes de doctorado y alumnos de primeros cursos de las titulaciones de grado, como parte de los planes de acción tutorial (PAT) y

de los proyectos de innovación en tutorías (PIT). Las experiencias están dando mayor utilidad a la tutoría de la que ha tenido hasta el momento, sobre todo con estudiantes de primer curso, implicándose en alguna de ellas también el personal de administración y servicios –PAS- (biblioteca, secretaría, servicio de informática).

En síntesis, el informe del Consejo de Coordinación Universitaria del MEC (2006) agrupa las experiencias en tres modelos diferentes:

- Tutorías de acompañamiento y asesoramiento, bien para estudiantes de primer curso, bien a lo largo de toda la carrera.
- Tutorías personalizadas, vinculadas a la implantación de los créditos ECTS.
- Tutorías de iguales (entrenamiento de estudiantes de últimos cursos para acompañar a los estudiantes noveles).

Los modelos tutoriales varían de acuerdo a la organización y planificación de cada institución, entre individuales y colectivos, presenciales o a distancia y obligatorios u optativos, y se presentan tácticamente según distintas combinaciones entre tales variables. Destacan la tutoría individualizada vs. tutoría grupal, el apoyo del tutor y la gestión de la mentoría (tutoría entre iguales), así como la teletutoría, de la que nos ocupamos seguidamente.

2.4.- Las funciones del tutor en ambientes virtuales

La función tutorial, en ambientes virtuales de aprendizaje, consiste en “la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda” (Padula, 2002; Valverde y Garrido, 2005).

El docente en ambientes de aprendizaje virtual deja de ser instructor directo y pasa a ser facilitador. La idea de guía es la que aparece en mayor medida entre las funciones del tutor. Simplemente ofrece al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades. Es por ello que, en la enseñanza virtual, cabe diferenciar indudablemente entre profesores autores de contenidos y profesores tutores. Es decir, el profesor o tutor puede a su vez ser el autor de los contenidos, aunque normalmente estas figuras quedan claramente diferenciadas. El tutor será la persona encargada de tener un contacto directo con el alumno, predisponiéndolo y asesorándolo en el seguimiento de la asignatura. Es la figura que ha de evitar la desmotivación y el abandono del estudiante en su proceso autoformativo. Las labores del tutor son básicamente cuatro (Cevug, 2003):

- Tareas de orientación, motivación y seguimiento;
- Tareas de resolución de dudas (tutorías virtuales);
- Tareas de evaluación continua; y

- Tareas de definición del plan docente, ésta última en cooperación con el coordinador-profesor responsable de la asignatura.

El trabajo de Valverde (Dir.) (2003) compendia una excelente revisión sobre las tareas y funciones del tutor online en cursos desarrollados a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría destaca la función social y organizativa del tutor, si bien es cierto que algunas aportaciones añaden funciones administrativas y técnicas. No obstante, básicamente los atributos del tutor son una suma de sus características pedagógicas y de sus capacidades como animador/facilitador de un colectivo con el que habitualmente no se reúne físicamente.

En algunas experiencias de autoaprendizaje online (Seoane y García Peñalvo, 2006) se han distinguido hasta tres formas de intervención tutorial:

- Tutor académico. Elabora la unidad didáctica de su módulo, organiza las actividades que debe de realizar el alumno y le orienta, ayuda, motiva y acompaña. Estos tutores son expertos en la materia, y son los encargados de garantizar el cumplimiento de los objetivos establecidos para cada unidad por parte de cada uno de los alumnos de su grupo, de organizar y ejecutar el plan de actividades, de dinamizar el trabajo y la interacción y de evaluar el proceso. Son los auténticos “profesores” de cada módulo.
- Tutor psicopedagógico. Este tutor interviene a solicitud de los tutores académicos o personales, tanto para proporcionarles estrategias didácticas a los tutores como para orientar las eventuales dificultades de aprendizaje a estudiantes concretos, proporcionando orientaciones, ofreciendo las oportunas modificaciones, necesarias para garantizar la flexibilidad e interviniendo en los casos en los que se producen dificultades de aprendizaje con una materia concreta en un grupo concreto.
- Tutor personal. Figura propia de los sistemas universitarios anglosajones. Este tutor sirve de referencia ante cualquier dificultad que pudiera sobrepasar las competencias del tutor académico, realiza un seguimiento individual del alumno para que alcance los objetivos generales y se pone como consejero o guía a disposición del alumno si necesita algún tipo de orientación (*mentoring, counseling*).

En la universidad pública presencial no existe tradición ni compromiso con los diferentes tipos de tutorías expuestos, introduciéndose de forma paulatina otras modalidades de tutoría en la Universidad a medida que se camina hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, el rol del tutor es fundamental. Lejos de ser reemplazado, en los cursos online el tutor es quien plantea las actividades de aprendizaje; coordina, organiza y gestiona los grupos; anima a la participación; plantea mecanismos de adecuación de la tecnología al grupo; crea espacios y situaciones de

comunicación educativa... en función de las características del curso, de los objetivos, contenidos y de la disponibilidad tecnológica y de la concepción que tenga de la enseñanza (Pérez i Garcias, 2004). Mientras que en la Universidad es frecuente que una sola persona asuma todas las funciones docentes, en ambientes virtuales para la enseñanza-aprendizaje (EVEA) es habitual contar con profesionales distintos: diseñadores del curso, creadores de contenidos, tutores personales y facilitadores. En estos sistemas exclusivamente a distancia se pueden dibujar dos sistemas de tutoría: tutoría horizontal (sistema que diferencia el tutor personal de los facilitadores, que son profesores-tutores que dinamizan las actividades) y tutoría transversal (sistema que reúne diferentes tutores que coordinados desempeñan tanto el rol de tutor personal del alumno como el de facilitador).

3.- OPINIONES DEL PROFESORADO: ESTUDIO EMPÍRICO.

Hemos optado por la realización de una investigación de carácter exploratorio y comprensivo, por lo que el estudio de caso ha sido el método de investigación escogido al ser más apropiado, con el objeto de comprender e interpretar las visiones del profesorado acerca de sus propias funciones docentes.

3.1.- Punto de partida y objetivos de la investigación

En este estudio el punto de partida ha sido una actividad formativa institucional en la que el profesorado ha participado con carácter voluntario, en la modalidad de curso semipresencial (blended-learning), con 8 horas presenciales y 42 virtuales. El propósito general es describir y explorar el pensamiento del profesorado acerca de su propio rol docente, teniendo en cuenta que la situación genera libertad y sinceridad en la expresión de sus opiniones, aun sin ser anónimas, al tiempo que se produce tras la reflexión cuidada y deliberación esmerada provocada por la participación en un foro profesional compartido con los colegas del curso. La comunicación escrita asíncrona facilita, sin duda, la reflexión de los participantes.

La investigación también nace de un interés profesional, alimentado por la experiencia docente con tecnologías de la información y comunicación, así como por innovaciones en entornos virtuales de formación en las que venimos invirtiendo bastante tiempo y esfuerzo desde hace algunos años, y para poder contrastar la opinión personal con la de otros compañeros de diferentes áreas de conocimiento.

Por tanto, los objetivos generales que han guiado el desarrollo de la presente investigación han sido:

- Explorar las visiones del profesorado universitario acerca de sus funciones docentes presenciales y no presenciales.

- Realizar un análisis fiel a la realidad de las opiniones sobre funciones docentes en entornos virtuales (EVEA) del profesorado universitario.
- Aportar sugerencias de cara al cometido del tutor universitario en el contexto del EEES.

3.2.- Los participantes en el estudio

En la consideración de los distintos grupos de profesorado (N=17) hemos tenido en cuenta la distribución que realiza la ANECA de las áreas de conocimiento entre los diversos comités y campos de evaluación. Dicha agrupación aparece, con sus correspondientes porcentajes de representación, en la tabla 1.

| <i>Agrupación de Áreas de conocimiento</i> | <i>%</i> | <i>Campos</i> | <i>%</i> |
|--|----------|---|----------|
| <i>Ciencias sociales</i> | 30 | Ciencias de la Educación | 24 |
| | | Ciencias del Comportamiento | 6 |
| <i>Ciencias jurídicas</i> | 24 | Derecho | 24 |
| <i>Ciencias de la salud</i> | 12 | CC de la Salud | 12 |
| <i>Ciencias experimentales</i> | 18 | Matemáticas y Física | 6 |
| | | Estadística | 12 |
| | | Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones | 12 |
| <i>Enseñanzas técnicas</i> | 18 | Tecnologías de la Producción, Construcción y Transporte | 6 |
| | | Total N=17 | |

Tabla. 1. Participantes en el estudio.

3.3.- Recogida y análisis de la información

La recogida de información se ha realizado mediante la recopilación de las interacciones, así como la participación en el foro. El progreso en el caso objeto de estudio (el grupo natural de participantes) ha sido así transparentemente observable.

3.3.1.- Análisis de contenido

Hemos abordado de forma sistemática el análisis del contenido de las intervenciones realizadas por los docentes en el foro de discusión y orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización (Goetz y Le Compte, 1981). El ordenamiento que implica una sistematización se ha llevado a cabo de acuerdo con ciertas categorías o criterios emergentes, no preestablecidos, empleando el método de la comparación constante (MCC). El proceso de interpretación, en este caso, se ha llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos (Valles, 1997), mediante comparación, contrastación, agregación y ordenación.

3.4.- Resultados

A continuación, tras el análisis de las intervenciones, mostramos las principales funciones docentes que indica el conjunto de los participantes. El nivel de inferencia es relativamente bajo, puesto que en el foro, denominado “tutorización online”, la actividad propuesta en un primer momento para invitar a la participación es indicar funciones de un profesor presencial y de un tutor virtual. Con el MCC analizamos más de 700 líneas de contenido.

3.4.1.- Opiniones generales sobre funciones docentes presenciales y virtuales

En la tabla 2 señalamos las funciones que han surgido inductivamente, manteniendo la distinción presencial – no presencial según es realizada por los propios docentes. Con el signo (“*”), repetido tantas veces como ocurrencias aparecen, visualizamos el mayor acuerdo frente a opiniones manifestadas en menor medida.

| <i>Funciones docentes</i> | <i>Presenciales</i> | <i>Online</i> |
|--|---------------------|---------------|
| <i>Diseño de programa-guía con objetivos, contenidos, planificación docente y evaluación</i> | ***** | ** |
| <i>Motivar a los estudiantes</i> | ***** | ***** |
| <i>Dinamizar al grupo a través de actividades y trabajos</i> | ***** | ***** |
| <i>Explicar contenidos teóricos</i> | ***** | ** |
| <i>Enseñar aplicaciones prácticas</i> | ***** | * |
| <i>Resolver dudas y problemas</i> | ***** | ***** |
| <i>Adaptar materiales y contenidos al individuo</i> | ** | **** |
| <i>Realizar evaluación continua y final</i> | ***** | ***** |
| <i>Tutorizar al estudiante</i> | ***** | **** |
| <i>Proporcionar medios y recursos online para el autoaprendizaje y profundización</i> | ***** | ***** |
| <i>Proponer actividades complementarias</i> | | **** |
| <i>Elaborar los contenidos</i> | **** | ***** |
| <i>Preparar prácticas de la materia</i> | *** | |
| <i>Adaptar programación y procedimientos según feed-back o factores no previstos</i> | *** | * |
| <i>Seguimiento de cada estudiante</i> | * | *** |
| <i>Establecer y coordinar cauces de comunicación</i> | | ***** |
| <i>Preparar presentaciones y otros materiales auxiliares</i> | *** | |
| <i>Apoyo técnico</i> | | ** |
| <i>Colaborar con el profesor responsable (y/o autor de contenidos) y adecuar metodología</i> | | ** |
| <i>Sugerir mejoras para revisión del sistema</i> | | *** |

Tabla. 2. Funciones señaladas por el profesorado

De acuerdo con estos datos, el profesor presencial tutoriza a los estudiantes, les explica contenidos y les evalúa. Sirva como ejemplo de pensamiento-tipo el de una profesora de

enseñanzas técnicas, como reflejo de la opinión habitualmente compartida en torno a la actuación del profesorado universitario, que debe:

“- Preparar contenidos e impartir la clase de forma clara y concisa, dejando establecidos los objetivos de la materia.

- Facilitar la bibliografía y material de apoyo adecuados en relación con la materia.

- Evaluar de forma objetiva los conocimientos adquiridos por el alumno.

- Realizar tutorías.

- Si la asignatura tiene créditos prácticos, preparar prácticas de laboratorio, visitas a obra, trabajos de campo...” (Prof.#15).

Por otro lado, el profesor en las clases online preferentemente debe motivar a los estudiantes y proporcionarles medios y recursos online para el autoaprendizaje y la profundización. Debe resolver dudas y problemas, realizar evaluaciones continuas y finales, y dinamizar al grupo a través de actividades y trabajos. Sucintamente hay que observar que también aparece en un significativo número de ocasiones el hecho de establecer y coordinar cauces de comunicación como una nueva función del profesorado en entornos virtuales, inexistente en el caso de la clase presencial (¿?).

Tanto en un caso como en otro, la labor tutorial aparece exclusivamente enfocada a la tutoría académica (y no tanto personal o profesional). Incluso en un caso se llega a criticar la denominación “tutor on-line” en lugar de “docente”, aplicada al profesorado universitario y argumentando los profesores en este sentido. Uno de ellos dice: “no entiendo por qué no podemos seguir llamándonos profesores, cuando la tutorización siempre ha formado parte de nuestra actividad docente” (Prof.#11). Es, por otro lado, la opinión de los estudiantes, quienes consideran que la tutoría ha de ser desempeñada por los profesores preferentemente y no confían tanto en la figura de un profesional que solo se dedicara a tutelar a los alumnos o en la posibilidad de la tutoría entre iguales (Rosales, 2001).

En la misma línea en el estudio de Lobato, Del Castillo y Arbizu (2005) sólo aparecen destellos de una orientación personal y académico-profesional. La referencia, ciertamente minoritaria, a una intervención en una dimensión de crecimiento o desarrollo personal, de integración y de asesoramiento en la toma de decisiones del alumnado, no deja de ser esporádica y solamente de algunos profesores en su práctica tutorial. Los datos del estudio dirigido por García Nieto (2004) son análogos: la mayoría (el 60%) se decanta por la tutoría por asignatura. Es el procedimiento más tradicional y en el que los profesores se sienten más seguros ya que es el asociado a su tarea principal como profesores. El resto de sistemas, por grupo de estudiantes durante un curso (37'2%) y por grupo a lo largo de la carrera (32'2%) son utilizados en menor medida. Incluso hay un 12% que no señala ninguno, frente al 88% que sí reconocen hacer algún tipo de tutoría.

Los profesores apuestan por un modelo tutorial en el que predominan acciones encaminadas a orientar sobre la asignatura, y, en menor medida, sobre las competencias a desarrollar en el alumno y la orientación sobre el itinerario académico-profesional.

Seguidamente mostramos los resultados referidos a las funciones docentes virtuales según grandes áreas temáticas: en primer lugar Ciencias sociales y jurídicas y, a continuación, Ciencias experimentales, de la salud y enseñanzas técnicas, aproximándonos así a lo expresado en nuestra investigación por un 54% y 48% del conjunto del profesorado, respectivamente. Ciertamente faltan Artes y humanidades, debido a las adscripciones del profesorado participante en la actividad formativa objeto del presente análisis: *La Enseñanza a través de Internet*.

3.4.2.- Opiniones profesorado de Ciencias sociales y jurídicas

Teniendo en cuenta que en este grupo incluimos el profesorado de Educación, Derecho y Psicología, seguidamente mostramos en la tabla 3 las referencias sobre las funciones docentes en ambientes virtuales, a partir del análisis de los párrafos escritos por los participantes en el transcurso de la actividad.

| <i>Funciones docentes virtuales</i> | <i>Derecho</i> | <i>Educación</i> | <i>Psicología</i> |
|---|----------------|------------------|-------------------|
| <i>Facilitar a estudiantes contenidos básicos</i> | ** | | |
| <i>Facilitar a estudiantes contenidos complementarios</i> | ** | *** | * |
| <i>Resolver dudas y retroalimentación</i> | *** | * | * |
| <i>Motivar al estudiante</i> | *** | ** | * |
| <i>Adecuación metodología y Organización de las actividades del grupo</i> | * | ** | * |
| <i>Evaluación del aprendizaje</i> | ** | ** | |
| <i>Proporcionar recursos y materiales de apoyo y complementarios</i> | ** | * | * |
| <i>Promover la participación y dinamizar y coordinar el debate. Procurar la integración</i> | ** | **** | * |
| <i>Administración y gestión del aula virtual</i> | * | * | |
| <i>Apoyo técnico</i> | | * | * |
| <i>Sugerencias de mejora del sistema</i> | * | * | |
| <i>Realización guía de estudios</i> | * | | |

Tabla.3. Funciones docentes según el profesorado de Ciencias sociales y jurídicas

La animación a la participación y la motivación de los estudiantes junto a la resolución de dudas son las funciones que destacan en mayor medida. Sobre la primera, la expresión de uno de los docentes es: “Aclarar, a través de los diversos medios que ofrece Internet (correo electrónico, chat, foros, etc.), las dudas que puedan surgirle al alumno a la hora del estudio de la asignatura” (Prof.#16). En todas las ocasiones los docentes se refieren a la tutoría académica, apareciendo sólo una alusión a otros tipos “Quizás podríamos opinar sobre otras (en coordinación con otros tutores, coordinadores, servicios...) más enfocadas hacia la orientación profesional, atención psicológica y socio-pedagógica de los estudiantes, y no dirigirnos estrictamente hacia las materias” (Prof.#4).

La opinión acerca de que la distancia que supone la enseñanza virtual obliga/estimula al alumno a buscar materiales más o menos coordinado por el profesor-tutor, el cual ofrece una serie de recursos mínimos como contenidos y estimula la búsqueda autónoma de información es compartida por la mayoría de los profesores. Si bien se matiza “es cierto que esto se podría hacer en el aula, pero en realidad este tipo de procedimientos escasea” (Prof.#13).

3.4.3.- Opiniones profesorado de Ciencia y tecnología

Este grupo contiene las manifestaciones realizadas por profesorado perteneciente a una amplia serie de áreas de conocimiento, incluyendo Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, Ciencias experimentales, Ciencias de la salud, y enseñanzas técnicas (ingeniería). Aparecen en la tabla 4.

| <i>Funciones docentes virtuales</i> | <i>Tecnologías de la Información y Comunicaciones</i> | <i>Ciencias experimentales</i> | <i>Ciencias de la salud</i> | <i>Enseñanzas técnicas</i> |
|--|---|--------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| <i>Orientación, motivación y seguimiento</i> | * | *** | * | * |
| <i>Resolución de dudas</i> | * | *** | | * |
| <i>Evaluación continua</i> | * | ** | ** | * |
| <i>Cooperación con el docente responsable y autor de contenidos</i> | * | | | |
| <i>Tutorizar a los estudiantes mediante e-mail y foros de discusión</i> | * | | | |
| <i>Usar las nuevas tecnologías para organizar los contenidos (páginas web)</i> | * | * | * | * |
| <i>Proponer y coordinar actividades de debate y trabajo en grupo</i> | * | * | * | |
| <i>Orientar sobre la utilización y consulta de recursos web adicionales</i> | * | ** | * | * |
| <i>Incentivar la participación de los estudiantes</i> | | *** | * | |
| <i>Planificar y programar guía de estudio (actividades y recursos online)</i> | | * | ** | |
| <i>Establecer, gestionar y dinamizar cauces de comunicación online</i> | | ** | * | |
| <i>Desarrollar la docencia directa, junto a las prácticas</i> | | | * | |

Tabla. 4. Funciones docentes en entornos virtuales según el profesorado de Ciencia y Tecnología

En estas áreas de conocimiento parece que la opinión de los docentes está más próxima a las funciones docentes virtuales que aparecen en la literatura, sobre todo las tres primeras (orientación, motivación y seguimiento, resolución de dudas y evaluación continua). En el extremo opuesto se encuentra la cooperación con el docente responsable y autor de contenidos, mencionada solo en un caso; y el desarrollo de la docencia directa, junto a las prácticas, que también ha aparecido en una sola ocasión. También cabe apre-

ciar cierto acuerdo en cuanto a la responsabilidad del tutor sobre contenidos y recursos (Usar las nuevas tecnologías para organizar los contenidos (páginas web), y Orientar sobre la utilización y consulta de recursos web adicionales, respectivamente).

Por otro lado, la función de promover la participación y dinamizar y coordinar el debate, así como procurar la integración de los estudiantes aparece en menor medida aquí que entre las manifestaciones de los docentes de Ciencias sociales y jurídicas.

4.- FUNCIONES DEL PROFESORADO EN AMBIENTES VIRTUALES.

Se reflexiona sobre la nueva metodología a través de la que se trata de organizar el trabajo del estudiante, teniendo en cuenta que la enseñanza online establece una tutela continuada, a la vez que cubre necesidades no cubiertas en clases presenciales. Se contempla entre las funciones del tutor una nueva, que es clave en el nuevo modelo didáctico universitario: la creación y gestión de espacios de comunicación mediada por ordenador (CMC). En la literatura existe acuerdo en considerar que, en una comunidad virtual, se distinguen diferentes tipos de funciones del tutor:

- Función organizativa: definición del proyecto o plan de trabajo (actividades, temporalización, procedimiento o reglas, etc.)
- Función social: creación y mantenimiento de un clima favorable al aprendizaje (desarrollo, cohesión del grupo, etc.)
- Función pedagógica o intelectual: facilitador de los aprendizajes (discriminar aspectos relevantes e irrelevantes de la discusión, cuestionar para fomentar la profundidad en las participaciones, etc.)
- Función técnica: al inicio, asegurar el dominio de habilidades técnicas y comunicativas con el nuevo entorno. Es importante separar los espacios de comunicación de contenido de los de gestión durante el proceso (Gallego, 2003)

El proceso de orientación, ayuda o consejo, desde cada una de estas funciones, es clave en la reducción del fracaso académico de los estudiantes y abandono de los estudios.

La comparación y contrastación de intervenciones realizada mediante el análisis de contenido nos permite representar, en forma de gráfico, las funciones del profesorado en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje (Figura 1).

En el gráfico diferenciamos tres conjuntos de funciones del tutor, que hemos denominado didáctica, social y técnico-organizativa, dividiendo, a su vez, la primera en las referidas a cada uno de los tres momentos básicos de cualquier actividad formativa: diseño, desarrollo y evaluación.

Quizás debido a que el profesorado opina fundamentalmente acerca de la tutoría académica desde el punto de vista docente, se advierte que son las funciones didácticas aque-

llas que predominan en el conjunto de las tareas. A su vez, en el diseño hay que tener en cuenta que la guía de estudio o itinerario recomendado para asimilar la materia junto a la evaluación final de la actividad son funciones a realizar en colaboración con los autores de contenidos y/o profesorado responsable de la materia. Por el contrario, el desarrollo es la fase en la que verdaderamente cobra protagonismo la tarea del tutor, en la medida en que:

- facilita la interacción entre el alumno y el contenido y,
- orienta a éste para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

De este modo, es el desarrollo del proceso el momento en que tiene lugar la orientación y el seguimiento de las actividades; destacando el papel como facilitador en cuanto a contenidos, actividades y recursos; y la tutoría virtual como resolución de dudas y problemas de los estudiantes.



Fig. 1. Funciones del profesorado universitario en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA)

También aparecen dilemas en las intervenciones del profesorado respecto de su función social, como “¿Debe el tutor preocuparse de los alumnos que en una primera fase no participan en el curso, para conseguir captarlos antes de que el curso acabe? o ¿para qué preocuparse si el alumno no demuestra ningún interés por el curso?” (Prof.#11)

Este mismo profesor concluye su intervención afirmando “*El desarrollo de cursos online, lejos de facilitar la tarea docente del profesor, la complica y además incrementa su dedicación*”. No obstante, se plantean cada vez en mayor medida planes de virtualización de las asignaturas, por lo que quizás estemos ante un fenómeno contradictorio (Gallego, 2000).

En cualquier caso, es importante establecer, a la hora de plantear las funciones del tutor en ambientes virtuales, a qué tipo de tutor nos referimos, cuestión previa que, como hemos tenido ocasión de comprobar, el profesorado apenas diferencia en la práctica.

El desarrollo profesional del profesorado universitario para la tutorización en ambientes virtuales debe articularse a partir de un sistema conceptual como el basado en las categorías de conocimiento de Shulman (1987). En mi opinión, las competencias básicas de un tutor en ambientes virtuales de formación pueden compendiarse en los cinco tipos de conocimiento, que aparecen en la Tabla 5.

| <i>Categorías</i> | <i>Descripción</i> |
|---|---|
| <i>Conocimiento del contenido</i> | contenidos objeto de aprendizaje |
| <i>Conocimiento didáctico del contenido</i> | materiales y recursos de apoyo en distintos soportes de la asignatura, fuentes alternativas de información |
| <i>Conocimiento de los estudiantes</i> | ideas previas de los estudiantes, principales dificultades y demandas de aprendizaje |
| <i>Conocimiento pedagógico general</i> | teorías sobre la enseñanza-aprendizaje en los sistemas abiertos y a distancia, interacción y estrategias en la comunicación mediada por ordenador -CMC- |
| <i>Conocimiento del entorno online</i> | familiarización con posibilidades de búsqueda y evaluación de información y de instrumentos de comunicación |

Tabla. 5. *Categorías de conocimiento del profesorado en ambientes virtuales*

Especial atención merece el conocimiento de los estudiantes, en el que quizás no se ha venido realizando demasiado hincapié cuando se trata de experiencias formativas exclusivamente online, y que estimo clave para considerarlos verdaderos protagonistas del proceso didáctico. En relación con ello, es necesaria la extensión de las iniciativas de formación para la mejora de la interacción entre docente y estudiante mediante la formación específica del tutor-on-line (Bosom y otros, 2006).

5.- CONCLUSIONES.

Los sistemas de apoyo en red a la enseñanza y la orientación del aprendizaje no presencial en la Universidad, combinado con las actividades presenciales, conllevan una serie de estrategias didácticas que deben concretarse en fuertes sistemas de tutoría. El gran potencial de la red se encuentra justamente ante los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y con el reto de potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante, la creación de grupos de aprendizaje y el trabajo colaborativo. Sin duda, en los campus virtua-

les universitarios se puede materializar el mismo fracaso casi endémico que en las abarrotadas clases presenciales tradicionales. En terminología anglosajona, la actividad presencial no es idéntica al “*face-to-face*” si se realiza ante un grupo numeroso de estudiantes. En conclusión, ¿aprendizaje autodirigido en la Universidad? NO sin tutorías de calidad.

Para finalizar, enumeramos una serie de aspectos a tener en cuenta:

- El profesorado que inicia la virtualización total o parcial de los contenidos de las materias a menudo no es consciente del seguimiento docente que esto implica. Quizás debido a la problemática que conlleva esta nueva faceta docente es por lo que se están desarrollando en la actualidad distintos encuentros profesionales para el análisis de esta realidad, algunos de ellos con conferencias y talleres de título provocativo.[2]
- Es deseable que el profesorado se plantee la creación de una comunidad virtual de aprendizaje con el *grupo clase*, función que adquiere sentido para diseñar la acción del tutor en entornos virtuales, y que posibilita el apoyo al trabajo autónomo del estudiante. La preparación (fase inicial), el mantenimiento (desarrollo) y la evaluación (fase de cierre) son tareas para las que se necesita, como afirma Valcárcel (2004), una nueva dedicación docente o medidas específicas de incentivación del profesorado.
- Existe la necesidad de un tutor de apoyo en la red (TAR), como figura diferenciada del tutor académico, que puede (o no) ser autor de los contenidos de la materia. También de equipos docentes amplios, con elevado nivel de compromiso pero con mayor reconocimiento de créditos, para evitar el posible *burnout* con los grupos de nuestra Universidad pública.
- Un ámbito de indudable proyección en el marco del EEES es la formación para gestionar TEC (Tutoría entre compañeros), ya sea presencialmente o bien a través de la interacción online, incidiendo en aspectos sociales, personales e interpersonales (Wallace, 2003).

Por último, añadir la que desde mi punto de vista es una función esencial del docente en la Universidad del EEES: la de establecer interrelación entre la docencia presencial y la docencia virtual en la enseñanza de la materia (diseñarla, desarrollarla y evaluarla) para la mejora de las experiencias semipresenciales, de *blended-learning* o aprendizaje combinado.

6.- REFERENCIAS.

ARQUERO, J.L. y DONOSO, J.A. (2004): Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 23, 95-109.

BOSOM, A. et al. (2006): Online tutor: An experience of network collaborative Learning, en GARCÍA, F.J. et al. (Eds.). *Virtual Campus 2006 Post-proceedings. Selected and Extended Papers*, 69-80.

CEVUG (2003): *Guía de tutores en entornos de aprendizaje virtual*. Centro de Enseñanzas Virtuales (CEVUG). Secretariado de Tecnologías para apoyo a la Docencia. Vicerrectorado de Servicios a la Comunidad Universitaria. Universidad de Granada.

Consejo de Coordinación Universitaria (2006): *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid. MEC. Secretaría de estado de Universidades e Investigación, <http://www.mec.es/educa/ccuniv/>

FERNÁNDEZ DE HARO, E. (2004): *Para una educación universitaria de calidad*. Documento Vicedecanato Ordenación Académica, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

GALLEGO, M.J. (2000): Contradicciones de la comunidad educativa en la sociedad de la información. *Quaderns Digitals. NET. Revista de Nuevas Tecnologías en la Educación*, N°7, http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/01_educ_y_soc_info.htm

GALLEGO, M.J. (2003): Intervenciones formativas basadas en WWW para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes. *RIE, Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 111-131.

GARCÍA NIETO, N. (Dir.) y otros (2004): *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto del programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del MECD, <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid, Morata.

LOBATO, C., Del CASTILLO, L. y ARBIZU, F. (2005): Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 148-168.

PADULA, J.E. (2002): Contigo en la distancia. El Rol del tutor en la Educación no presencial. Colaboración publicada en el BENED, <http://www.uned.es/catedraunescoead/publicued/psc08/psc8.htm>

PÉREZ i GARCÍAS, A. (2004): Comunicación mediada por ordenador, estrategias instructivas y tutoría, en SALINAS, J.; AGUADED, J.I. y CABERO, J.: *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Madrid. Alianza Editorial, 295-310.

ROSALES, C. (2001): Comunicación didáctica en la Universidad, en GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid. La Muralla, 113-153.

SALINAS, J. (2004): Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC, 1 (1), <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

SÁNCHEZ, P., PERALES, M.J. y CHIVA, I. (2002): La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario (presentación en Power Point). En http://www.uv.es/sfp/pdi/CIDU_func_docente.ppt

SEOANE, A.M. y GARCÍA PEÑALVO, F. (2006): Criterios de calidad en formación continua basada en eLearning. Una propuesta metodológica de tutoría on-line. Actas del Virtual Campus 2006. V encuentro de Universidades & eLearning.

SHULMAN, L.S. (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 52 (1), 1-22.

VALCÁRCEL, M. (2004): La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. En http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.

VALLES, M.S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

VALVERDE, J. (Dir.). (2003): *Evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas españolas (2001-2004) y elaboración de protocolo de buenas prácticas sobre las competencias del tutor universitario on-line*. Proyecto de investigación. MEC. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

VALVERDE, J. y GARRIDO, M.C. (2005): La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153-167.

WALLACE, R.M. (2003): Online Learning in Higher Education: a review of research on interactions among teachers and students, *Education, Communication & Information*, 3 (2), 241-280.

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Notas:

[1] Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora titular de Tecnología Educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UGR.

[2] Jornada sobre Docencia semipresencial y Tutorías virtuales, UGR, Abril 2007; II Jornadas de Innovación Docente: Innovar para el ECTS –Taller “Estrategias para prevenir el burnout del ECTS (Cómo enseñar al modo europeo y no morir en el intento)” UGR, Mayo-Junio 2007).

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

GALLEGO ARRUFAT, María Jesús (2007): Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. *GARCÍA CARRASCO, Joaquín & SEOANE PARDO, Antón M (Coords.)* Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf>
ISSN 1138-9737